

MÔNICA CALDAS EHRENBURG

**A DANÇA COMO CONHECIMENTO A SER TRATADO PELA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
APROXIMAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CAMPINAS 2003**

MÔNICA CALDAS EHRENBURG

**A DANÇA COMO CONHECIMENTO A SER TRATADO PELA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
APROXIMAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado, defendida por Mônica
Caldas Ehrenberg e aprovada pela Comissão
Julgadora em 05 de agosto de 2003.

Profº Dr. Jorge S. Pérez Gallardo
Orientador

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CAMPINAS 2003

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA - FEF
UNICAMP**

Eh83d	<p>Ehrenberg, Mônica Caldas</p> <p>A dança como conhecimento a ser tratado pela Educação Física escolar: aproximações entre formação e atuação profissional / Mônica Caldas Ehrenberg. – Campinas: [s.n], 2003.</p> <p>Orientador: Jorge Sergio Pérez Gallardo</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.</p> <p>1. Educação Física escolar. 2. Dança. 3. Metodologia. I. Pérez Gallardo, Jorge Sergio. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.</p>
-------	---

DEDICATÓRIA

*“As pessoas e coisas que nos cercam moldam o
trampolim de nossas vidas, o salto é nosso”.*

Lu/Me

Aos meus pais, Solange e Carlos, que sempre acreditaram nos meus saltos, encorajando-me e moldando meus trampolins. Vocês vivenciaram comigo toda ansiedade para entrar no mestrado e agora, a ansiedade para concluir o mestrado. Os convido então, a desfrutarem comigo da sensação de missão cumprida... Obrigada!

AGRADECIMENTOS

São muitos a agradecer, pois todos que passaram por mim nestes últimos três anos, influenciaram de alguma forma o percurso deste trabalho, no entanto alguns não só influenciaram, mas me guiaram mudando decididamente este percurso.

No campo emocional, quando não estamos bem parece que nada vai bem e aí surgiam anjos para dar aquela força, me fazer rir, relaxar e perceber que “a nuvenzinha escura” era passageira, só estava faltando que eu a olhasse por outro ângulo...

☺ Obrigada Alê, no início como namorado e agora como marido. Em todas as fases você foi essencial para me fazer enxergar o outro lado das dificuldades e entender que muitas vezes elas eram necessárias para que eu não caísse na banalização dos atos. Obrigada por compreender pacientemente tantas ausências. Te amo.

☺ Aos queridos amigos que fiz nestes últimos anos, Thaís, Monó, Evaldo e Jú. Juntos compartilhamos emoções, dúvidas, anseios, pizzas, fofocas, divergências acadêmicas, enfim, compartilhamos a amizade. Obrigada.

☺ À Karla, minha irmã. Sei que mesmo à distância você torceu e se orgulhou de mim por várias vezes. Tenho certeza que esta energia me alcançou e me alimentou de força. Obrigada também pelos auxílios a cada vez que eu enlouquecia com o “temperamento incerto” do computador.

☺ Ao Jorgito, aqui como amigo, que por várias vezes comprou minha briga e me encorajou a seguir em frente, guiando-me pelos caminhos da *formação humana*. Obrigada.

... No entanto estar bem, apenas, não faz uma dissertação de mestrado. É preciso que outros anjos apareçam e nos desafiem, nos abram caminhos, nos questionem, enfim, nos orientem e nos dêem a *capacitação* para seguir nesta vida acadêmica.

☺ Obrigada Prof^o Dr. Jorge por acreditar no meu projeto e partir, sem medo, a me orientar e guiar o caminho deste trabalho. Por algumas vezes divergimos, você com sua exatidão e eu com meus rodeios, mas sempre tivemos a sensatez de entender que conviver com as diferenças só nos faz crescer. Posso afirmar que cresci com você.

☺ À Prof^a Dr^a Catia M. Volp, que há 08 anos me despertou, com tanta serenidade, um olhar pela dança que transcendia o ato de dançar. Obrigada pelo início e por, ainda hoje, eu poder continuar aprendendo com você novos passos, agora acadêmicos. Suas impressões sobre este trabalho foram fundamentais.

☺ À Prof^a Dr^a Eliana Ayoub, a Nana. Com sua meiguice e delicadeza transmitiu-me tranqüilidade para repensar alguns pontos desse trabalho. Você consegue dosar e transmitir, na medida certa, a seriedade e concentração para desenvolver um trabalho, regado ao bom humor, paciência e doçura. Acredite, você é raridade nesse nosso meio.

☺ Aos professores da FEF que despertaram em mim um novo olhar para a Educação Física e compartilharam grandiosamente seus conhecimentos. Em especial ao Prof^o Jocimar Daolio, o Jô e Elizabeth Paoliello, a Beth.

☺ À Prof^a Dr^a Francine Weiss, pelas correções ortográficas e de linguagem. Fran, quanta delicadeza para me apontar tantos erros,... obrigada.

☺ Ao Rogério, cunhado, e a *RK 28 Comunicações e Produção Estratégica*, pelos trabalhos gráficos. As fotos ficaram ótimas!

☺ A secretaria da Pós Graduação da FEF, em especial pela paciência e disponibilidade sempre presente da secretária Márcia.

RESUMO

A Educação Física possui conhecimentos específicos a serem tratados pedagogicamente no contexto escolar. Entre esses conhecimentos, encontra-se a dança. Esse elemento da cultura corporal não é exclusivo do profissional de Educação Física, sendo compartilhado, em outros âmbitos de atuação além da escola, por profissionais das Artes Cênicas, Artes Plásticas, além dos bacharéis e licenciados em Dança. O que se percebe com frequência no âmbito escolar é a ausência desse conhecimento, ou o desenvolvimento de um trabalho superficial que se caracteriza por apresentações coreográficas de caráter festivo. Esta pesquisa considerou a escola como campo de atuação profissional da Educação Física a ser investigado. Para conduzir tal investigação, observou a metodologia utilizada na formação de professores de Educação Física da FEF - Unicamp, junto à disciplina MH 304 - Pedagogia do Movimento II, que possibilita a vivência de diferentes conhecimentos da cultura corporal, na unidade correspondente à dança. O objetivo dessa observação era verificar se tal metodologia poderia, de fato, ser desenvolvida nas escolas de Educação Básica (sendo contemplados em nosso estudo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental) e quais seriam os conhecimentos necessários para possíveis modificações ou retificações a fim de minimizar possíveis distanciamentos entre formação e atuação profissional. Para atingir nosso objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, cuja intervenção se deu em duas aulas no ambiente escolar. Como técnica de coleta de dados, realizamos entrevistas semi-estruturadas aos professores que participaram da pesquisa, em dois momentos: antes e depois das nossas aplicações práticas. Através da análise de conteúdo, foi possível refletir sobre a realidade em que se encontra a dança no universo escolar pesquisado e sobre as considerações dos professores a propósito das possibilidades de implantação da proposta sugerida.

ABSTRACT

Physical Education involves specific knowledges which have to be pedagogically treated on scholastic context. Among those knowledges, we can find dance. This is a corporal culture element non exclusive of Physical Education professional, but shared by Scenic and Plastic Arts professionals at non scholastic contexts, as well as it is shared by licenciates and bachelors in Dance. Frequently we observe that either Dance is absent at scholastic contexts or it is object of a superficial approach that takes the feature of coreographic presentations with festive characters. This investigation has regarded school as a ground for Physical Education professional acting. To conduce the research, we have observed Physical Education teachers training methodology as it is used during the classes of the course "MH - 304: Movement Pedagogy II" (Physical Education University - Unicamp, Campinas). This course provides experience on diferent knowledges concerned on corporal culture, in the unity that corresponds to Dance. The objectives of this observation involved verifying if the chosen methodology really could be implemented on Basic Education schools (being our specific aims Childish and Fundamental Education). They also involved verifying which knowledges would be necessary in the case of changes that could minimize possible distances between professional training and performing. To reach our objective, it was fulfilled a qualitative research (of action-research kind) that has came up during two classes in school setting. To colect data, we have achieved almost structured interviews with those teachers that would take part on the research. The interviews have occurred in two moments: before and after our practical aplications. Through their contents analysis, we had the possibility of reflecting about the place of Dance in the school setting concerned. It was also possible to regard teachers considerations in what concerns the implementation of those propositions we suggested them to.

SUMÁRIO

RESUMO	xiii
ABSTRACT	xv
LISTA DE FIGURAS	xxi
LISTA DE QUADROS	xxiii
INTRODUÇÃO	1
1. A ESCOLA	10
1.1 - OBJETIVOS E CONTEÚDOS DO SISTEMA ESCOLAR.....	11
1.1.1 - Objetivos da Escola: do que temos ao que queremos.....	11
1.1.2 - Conteúdos de Ensino.....	20
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA	24
2.1 - OBJETIVOS, CONTEÚDOS E MÉTODOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	
ESCOLAR: RUMO AOS NOVOS TEMPOS.....	25
2.1.1- Educação Física Escolar: introdução aos anos 1980.....	25
2.1.2- Educação Física na Escola: em busca da legitimação.....	38
2.1.3- Os conteúdos da Educação Física Escolar:	
embasamento nas abordagens emergentes.....	41
3. A DANÇA	47
3.1 - E AGORA? COMO DANÇAR NESSE PALCO HISTORICAMENTE	
CONSTRUÍDO?.....	48
3.1.1 - As manifestações da dança ao longo dos tempos.....	48
3.1.2 - A dança como elemento da cultura corporal apropriada e sistematizada	
nas aulas de Educação Física escolar.....	58
4. O PERCURSO METODOLÓGICO	69
4.1 - DELIMITANDO O UNIVERSO DA PESQUISA: POPULAÇÃO E	
AMOSTRA.....	73
4.2 - O PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	75
4.3 - A ORGANIZAÇÃO E O TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS.....	76
4.4 - OS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA.....	77
5. AS ANÁLISES	79

5.1 - O DISCURSO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS (ANTES DAS AULAS) ..	81
5.2 - O DISCURSO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS (DEPOIS DAS AULAS) ..	91
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
7. REFERÊNCIAS	110
8. ANEXOS	115
ANEXO 1: PROGRAMA DA DISCIPLINA MH 304 - PEDAGOGIA DO MOVIMENTO II..	116
ANEXO 2: CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	120
ANEXO 3: ROTEIRO DE ENTREVISTA - (ANTES DA AULA).....	121
ANEXO 4: ROTEIRO E APRECIÇÃO DAS AULAS DADAS.....	122
ANEXO 5: ROTEIRO DE ENTREVISTA (DEPOIS DA AULA).....	129
ANEXO 6: FOTOGRAFIAS TIRADAS DURANTES AS AULAS MINISTRADAS POR NÓS...	130

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: A dança na educação básica.	61
FIGURA 2: A dança no ensino médio.	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias apresentadas pelos professores em entrevistas concedidas antes das aulas por nós apresentadas. 89

Quadro 2 - Categorias apresentadas pelos professores em entrevistas concedidas depois das aulas por nós apresentadas..... 98

INTRODUÇÃO

Estudar a dança, escrever sobre a dança, assistir espetáculos de dança, enfim dançar... são ações que me motivam há alguns anos e estiveram presentes em diferentes etapas da minha vida. Anos atrás eu já sentia prazer em dançar, sem refletir propriamente sobre esta ação, porém desfrutando intensamente o que ela era capaz de me proporcionar. Dancei durante anos, desde a infância até a adolescência. Não imaginava que minha história de vida fosse estar atrelada à dança durante tanto tempo. Já na Universidade, durante o curso de Educação Física, busquei aproximações entre as relações do corpo e da arte, muitas vezes andei em círculo e segui por caminhos que já haviam sido descobertos por outros, mas para mim eram novos. Tive a felicidade de ingressar numa Universidade na qual existiam pessoas com os mesmos anseios que os meus e que além de tudo também sentiam o prazer que a dança era capaz de me oferecer. Percebi que não estava sozinha, aliás, tornei-me apenas mais uma apaixonada pela dança entre todos que formavam a

"Unesp-Arte e Expressão", que posteriormente passou a chamar-se "Companhia Éxciton".

Foi nesse grupo de dança, formado apenas por alunos da graduação do curso de Educação Física da Unesp - Rio Claro e dirigido pela professora Dr^a Catia Mary Volp, que comecei a questionar minhas próprias convicções. O grupo era eclético, todos apaixonados pela dança, porém cada qual com uma formação anterior além de alguns que permaneciam apenas na paixão. Bailarinas clássicas, como eu, dançarinos de salão, de dança de rua, apenas admiradores de dança que se propunham a aprender e experimentar novas experiências, enfim, o grupo, apesar de vários conflitos advindos das experiências e convicções de cada um, apresentava um trabalho lindo que consistia nas inúmeras possibilidades de manifestação da dança, proporcionando acima de tudo prazer para quem dele participava.

Com os trabalhos realizados nesta época e com a oportunidade de estudar um pouco mais sobre a dança, além de senti-la de diferentes formas (pois só neste grupo eu percebi o quanto era limitada) é que se intensificou minha vontade de incorporar esse conhecimento e continuar abrindo possíveis caminhos em torno da dança, agora caminhos que talvez não tivessem sido percorridos, ou pelo menos que buscássemos enxergar por outro viés.

Na atual etapa, posso considerar que mais uma vez tive a felicidade de me deparar com outro professor que me abriu as portas da vida acadêmica. O professor Dr. Jorge Pérez Gallardo possibilitou-me um novo olhar frente à formação profissional da Educação Física. Apresentou, contudo, uma nova dificuldade para nosso crescimento; a de olharmos para nossas próprias ações e questioná-las, a fim de participarmos de um processo de crescimento efetivo para a área. Mesmo com alguns considerando-nos um tanto quanto loucos, partimos em direção a nossa

pesquisa, colocando-nos como alvo do estudo. Passamos a ser orientador e orientanda, ou objeto de estudo e pesquisadora.

Certamente, nos meus estudos para a conclusão do mestrado, a dança também se encontra presente, no entanto, a ação que me motiva neste momento é ensinar, ou seja, possibilitar aos alunos a abertura de novos caminhos buscando ser uma facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, tenho buscado maneiras mais adequadas de sistematizar o ensino da dança, de possibilitar meios para que este conhecimento seja oportunizado ao aluno e para que ele se aproprie do concreto e seja capaz de incorporar e não apenas reproduzir, mas agir sobre o conhecimento que lhe é oferecido.

Considero que, para ensinar a dança com aspectos educacionais, ou seja, por uma abordagem que vá além da simples reprodução de movimentos mecânicos, sejam necessários subsídios simples. Porém é indispensável que não se perca a especificidade do que se propõe ensinar e nem o ambiente a que se destina, em nosso caso, a escola. Para tanto, esta atuação deve ser feita por profissionais capacitados.

Atualmente, estudar a dança na área da Educação Física tem sido bastante conflitante, visto que tanto as licenciaturas em Educação Física, quanto as licenciaturas em Dança têm se questionado sobre a capacitação e atuação profissional de cada área e principalmente sobre o campo de trabalho a que se destina cada uma. Justamente por estarmos numa fase de questionamentos e busca de maior clareza sobre os objetivos a serem alcançados por ambas as áreas, é que consideramos relevante estudar, aprofundar e buscar contribuir para o ensino efetivo da dança, com qualidades relevantes ao âmbito escolar.

Nós, da área da Educação Física, não estamos alheios às preocupações e anseios que regem o ensino da dança nas escolas e, justamente por isso, alguns de

nossos questionamentos norteadores para este trabalho estão pautados nos limites do professor de Educação Física, ou seja, estão relacionados à investigação de até onde este professor pode e deve ir ao ensinar a dança. Quais são os objetivos a serem alcançados durante as aulas de dança ministradas por professores de Educação Física? Cheguei até a me perguntar se o professor de Educação Física realmente deve ensinar a dança.

Muitas divergências ainda transitam em nossa área, e uma delas refere-se ao conhecimento tratado pelo professor de Educação Física. As diferentes abordagens existentes atualmente na nossa área utilizam-se de nomenclaturas diferenciadas para denominar o conjunto de nossos conteúdos. Entre elas encontramos: Cultura Física (Betti, 1991), Cultura Corporal de Movimento (Coletivo de autores, 1992), entre outras. No entanto independente do nome a ser utilizado, as abordagens tratam os Jogos, Esportes, Danças, Lutas e Ginásticas como elementos a serem tratados pedagogicamente pela Educação Física na escola.

Estes conhecimentos não foram elencados por acaso. Durante muito tempo profissionais e acadêmicos da Educação Física têm se preocupado em estudá-los e defini-los, precisando sim, verificar se os cursos de formação profissional capacitam os professores a trabalhar com todos estes conhecimentos de maneira satisfatória. Faz-se necessário observarmos de maneira bem clara que algumas delimitações em relação ao campo de atuação do professor de Educação Física já têm sido estudadas e sugeridas e, sendo assim, vamos nos ater em considerar que esta pesquisa se baseia apenas na **vivência** da dança na escola.

Segundo Pérez Gallardo (2002), existem três âmbitos de atuação profissional para a área da Educação Física: Vivência, Prática e Treino, sendo que cada um envolve interesses e objetivos diferenciados. Especificando-os, temos:

Vivência: Neste âmbito, o objetivo principal é de colocar os alunos em contato com a cultura corporal. Ao considerar que a cultura pode ser determinada por um conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis por determinados grupos, nesse âmbito de atuação, esses códigos poderão ser vivenciados corporalmente, possibilitando inclusive sua transformação e recriação. Dentro das delimitações do espaço escolar e, considerando a vasta gama de conteúdos a serem oferecidos nas aulas, fazem-se necessários uma organização e planejamento desses conteúdos de forma que em cada série os alunos tomem contato com aqueles considerados mais relevantes e adequados às características do desenvolvimento em que se encontram, além da necessidade de serem condizentes com o ambiente em que vivem. Os conteúdos aqui trabalhados devem ter e fazer sentido para os alunos, ou seja, o que for determinado a fazer parte das aulas, deverá ser vivenciado pelo aluno como um fenômeno cultural.

O interesse pedagógico no âmbito da vivência não está centrado no domínio técnico dos conteúdos, não tendo objetivo em si mesmo, mas sim, na possibilidade de incorporação de muitas técnicas de execução que possibilitem a sua transferência para várias outras situações ou contextos. Deve-se oferecer variedade de conteúdos a fim de aumentar as chances de escolha dos alunos para a formação de grupos de prática. O espaço deste âmbito de atuação é a aula de Educação Física, portanto foco do nosso trabalho.

Prática: O objetivo deste âmbito é que os alunos aprendam a dominar e estabilizar as técnicas de execução dos conteúdos que foram considerados mais relevantes durante a etapa de vivência. Para tal, aumenta-se o tempo de experimentação e existe uma maior preocupação com a técnica. O espaço ideal para este âmbito de atuação é o extra-escolar e comunitário, podendo ser organizado e

administrado pelos próprios alunos integrantes do grupo social e gerenciado pelo professor de Educação Física.

Treino: O objetivo aqui é que o aluno internalize as técnicas de uma modalidade específica da cultura corporal. São necessárias algumas especificidades para o desenvolvimento de um treino adequado, tais como: dedicação em um tempo maior, materiais específicos e próprios da modalidade escolhida, um professor com conhecimentos aprofundados na modalidade, além de disposições inatas do aluno que podem facilitar o caminho para ser bem sucedido na referida escolha. Neste âmbito de ensino, o professor tem entre os seus objetivos, a melhora e o alcance da execução correta das habilidades que fazem parte desta modalidade, sendo assim os treinos são mais técnicos. O espaço para o desenvolvimento do treino deve ser extra-escolar, em clubes, academias, ou instituições que visem rendimento.

Nos âmbitos de ensino citados acima é possível que atue o professor de Educação Física, desde que adequadamente preparado para tal atuação. Isso é função da preparação profissional, ou seja, das universidades e faculdades, responsáveis pelo ensino superior.

Na realidade, é função deste nível de ensino não só armazenar e preservar o conhecimento, mas também criar possibilidades de acesso a este conhecimento através de uma tripla obrigação que deveria ser mantida com a sociedade: ensino, pesquisa e extensão. É exatamente isto que estamos buscando promover com este trabalho. Estamos pesquisando a viabilidade de uma proposta metodológica do ensino da dança que foi ministrada por nós aos alunos da Faculdade de Educação Física / Unicamp, junto à disciplina MH 304 - Pedagogia do Movimento II, no ano de 2001. Sendo assim, na tríade citada acima estamos buscando a comprovação da etapa do ensino através da pesquisa, para posteriormente alcançarmos a extensão. Cabe ressaltar que optamos por esta disciplina por acreditar que a mesma é a que mais se

aproxima do trato da dança no âmbito da vivência. Reconhecemos a existência de outras disciplinas no curso de Educação Física da FEF/Unicamp que tratam desse conhecimento, porém com enfoques diferenciados e que julgamos não se aproximarem de nossa proposta nesse momento.

Para tal alcance, em geral, as Universidades são constituídas por Faculdades e seus respectivos Departamentos responsáveis por diferentes campos de conhecimento e áreas de atuação. No âmbito do ensino estão as licenciaturas, áreas específicas, responsáveis em preparar academicamente um profissional capaz de analisar, compreender, descrever e sistematizar o seu objeto de estudo. No caso da licenciatura em Educação Física, espera-se que o aluno tenha, em sua passagem pelo ensino superior, condições de realizar todo o processo citado acima com qualquer atividade da cultura corporal (PÉREZ GALLARDO, 2002).

Consideramos importante reconhecer que estes conhecimentos com os quais a Educação Física trabalha na escola são expressões e representações do mundo e o ser humano foi e é responsável por sua produção e transformação ao longo da história. Sendo assim, concordamos com Daolio (1998a) ao afirmar que estes conteúdos devem ser vistos como fenômenos culturais e não como expressões de uma natureza exclusivamente biológica do homem, ou seja, o que dá sentido a estes conteúdos e sua aplicação é o contexto onde eles se realizam e isto deve ser levado em conta ao se tentar definir se determinada ação é digna ou não de um trato pedagógico.

Sabemos que os conteúdos trabalhados na escola têm sido criticados por estarem limitados à reprodução de movimentos mecânicos e muitas vezes sem sentido para os alunos que os executam, no entanto iremos preocupar-nos em questionar e buscar alternativas que julgamos serem sensatas para o trabalho da dança como conhecimento da Educação Física e tratado na escola. É notória a

pobreza e simplicidade com que a dança é trabalhada na escola, tendo esta geralmente um caráter apenas comemorativo (festa junina, abertura de jogos escolares ...) ou de reprodução de movimentos, perdendo assim o sentido educativo integrado à área de conhecimento por ela constituída.

Para buscar respostas aos nossos questionamentos e tentar propor uma sugestão metodológica para o ensino da dança nas escolas a serem trabalhadas por professores de Educação Física, recorreremos à revisão de literatura existente na área, iniciando a pesquisa com um levantamento acerca da escola, seus objetivos, conteúdos e métodos para diagnosticarmos o ambiente no qual a dança será inserida. Pretendemos com este capítulo, abrir as cortinas e vislumbrar o cenário com que pretendemos contracenar.

Em seguida, faremos um breve levantamento da Educação Física brasileira, apresentando um panorama de seus objetivos, conteúdos e mudanças que vêm ocorrendo desde os anos de 1980, pautando-nos pelas abordagens acadêmicas emergentes. Talvez este seja o nosso palco, espaço cênico onde pretendemos pisar e por isso seja tão necessário reconhecê-lo.

O terceiro momento será dedicado à dança. Sua história, sua inserção como conhecimento das aulas de Educação Física, suas possibilidades de atuação na escola e sua relação com a área que possui objetivos próprios a serem alcançados. Este será o momento de dançarmos! Com as cortinas abertas, cenário a postos e palco reconhecido é o momento de atrevermo-nos a subir e deixar-nos fluir ritmados por nossas convicções. Cabe ressaltar que ritmados por nossas convicções até o presente momento, pois este trabalho não foi, nem será o único e estamos abertos para incorporarmos novas formas de pensar, aliás, é o que esperamos para não estagnarmos e continuarmos a "dançar academicamente".

A partir de todos os levantamentos estabelecidos, apresentaremos no capítulo 4 o caminho percorrido metodologicamente, desde a delimitação do universo da pesquisa, passando pelo processo de coleta e tratamento dos dados e, ainda, os professores envolvidos na pesquisa.

No momento seguinte, abordaremos os resultados da investigação a partir da descrição dos dados sobre o discurso dos professores envolvidos, seguindo os princípios da análise temática.

E, finalmente, na seção reservada às Considerações Finais, será possível discutir as implicações pedagógicas da proposta que apresentamos à dança nas aulas de Educação Física. Sua possibilidade de aplicação e as possíveis retificações a serem feitas no âmbito da formação profissional para apreciarmos uma melhor atuação.

Não pretendemos com este trabalho trazer respostas prontas e nem formular algum "manual básico" para ministrar aulas de dança na escola, mas sim, a partir de nossas reflexões, abrir possibilidades para um olhar mais crítico e real acerca deste conhecimento. Seria demais esperar que todos os estudantes de graduação em Educação Física se apaixonem pela dança e possibilitem esta paixão aos seus futuros alunos, mas, esperamos com este trabalho que a dança seja vista como um conhecimento da cultura corporal viável e possível de ser trabalhado na escola, sentindo-se o futuro professor capaz de ministrar este conhecimento tanto quanto os demais.

A ESCOLA

“Abrindo o cenário”...

“Educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo”.

MACHADO (1997: 47)



1.1 - OBJETIVOS E CONTEÚDOS DO SISTEMA ESCOLAR

1.1.1 - Objetivos da Escola: do que temos ao que queremos.

"A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos" (SAVIANI, 1997 p.15). Com essa afirmação, o autor explica que, para ser compreendida a gênese do que chamamos de educação, é necessário compreender a natureza humana. Para tal, o autor relaciona educação com o trabalho, visto que os homens se diferenciam dos outros seres através deste. Todos os animais se adaptam à realidade natural enquanto o homem, ao contrário, adapta a natureza às suas necessidades, transformando-a através do trabalho. Sendo assim, criamos um mundo humano, culturalmente construído.

A educação é um processo do trabalho, é construída pelos e para os homens. É uma modalidade de trabalho chamada de não-material, tendo ligação direta com

idéias, valores, conceitos, atitudes. O seu ato de produção não se dissocia de seu consumo, ou seja, a aula concebida nas escolas, que é considerada um dos veículos da educação, é produzida pelo professor e consumida ao mesmo tempo pelo aluno (SAVIANI,1997).

Contudo, nem sempre foi assim. A educação não é sinônimo de escola, visto que em muitas sociedades as escolas eram inexistentes e o ato educativo sempre existiu. A prática educativa consistia na aquisição de instrumentos de trabalho, na interiorização de comportamentos. Não existiam professores como conhecemos hoje, todo adulto ensinava. Aprendia-se a partir da própria experiência. A educação é uma fração da vida social que a todo tempo é criada e recriada, seja na escola, na igreja, na rua, com o pai ou com um amigo estamos, desde os tempos mais remotos, sempre aprendendo e ensinando.

Brandão (1992) descreve inúmeros exemplos de educação dita não formal (mas segundo o autor é essencial). Seja em tribos, seja em sociedades camponesas, em países altamente industrializados ou em desenvolvimento, a educação existe em cada povo e em cada contexto apresenta posição essencial: "Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações" (BRANDÃO, 1992, p. 07).

Mesmo a educação sendo de todos, feita por todos e para todos, em algumas sociedades começa a ser estabelecida uma ligeira distinção entre quem ensina, quem sabe e quem aprende. Dependendo da idade e sexo, passam a emergir tipos e graus de saber instaurando-se, desde então, uma desigualdade social através do ensino. Com interesses de controle crescentes, surge a instituição escola, que acentua ainda mais a separação entre quem ensina e quem aprende.

Romanelli (1990) afirma que nas primeiras escolas ocidentais apenas os filhos homens e não primogênitos da aristocracia é que tinham direito à frequência

escolar. Um limitado grupo de pessoas tinha acesso à educação escolarizada, vista desde então como principal responsável pelo saber sistematizado e já assumindo um caráter elitista. O que se aprendia nestas escolas era oferecido pelo clero em busca de preparar os futuros chefes de família e dos negócios. A perpetuação da classe dominante era mantida através das escolas.

Ao considerarmos a escola como principal instituição socializadora do saber sistematizado, estamos considerando que a ela não cabe qualquer tipo de saber e sim aquele que diz respeito ao conhecimento elaborado, erudito e não à cultura popular e ao conhecimento espontâneo. Na realidade, acreditamos que o saber popular, trazido pelos alunos, deve ser respeitado, levado em consideração e até tomado como ponto de partida, a fim de minimizar a distância entre o ensino e o aluno. Contudo, cabe à escola superar tal ponto de partida, expandindo os horizontes iniciais dos alunos.

Segundo Saviani (1997) a escola tem a ver com ciência e esta por sua vez se refere ao saber sistematizado. É a exigência da apropriação deste tipo de saber pelas novas gerações que justifica a existência da escola. Já a opinião, a produção de meros palpites por si só não tem ligação direta com os objetivos escolares, ficando no âmbito do senso comum.

Tendo em vista o modelo capitalista encontrado na maioria dos países na atualidade, a educação se torna produto da escola e se distancia cada vez mais do cotidiano dos alunos. É claro que a educação não formal permanece presente em outras instituições, bem como no convívio social, estando acessível a todos. No entanto, a escola, detentora deste saber sistematizado, não está disponível para todos. Um dos fatores que classificamos como responsável por tal distanciamento é o fator econômico que pode ser associado a um sistema ineficiente que carrega e gera problemas de ordem política e econômica. Sendo assim, nos dias de hoje, a

classe burguesa mantém sua hegemonia através da instituição escola, não havendo diferença significativa em relação ao tempo em que as escolas surgiram efetivamente. A diferença está no discurso atual segundo o qual deveriam existir escolas para todos, sendo direito dos cidadãos frequentá-las. Trata-se, como se observa no contexto social, de premissa enganosa, pois há grande discrepância de qualidade entre o modelo de escola de que desfruta a classe dominante e aquele acessível à população que depende da escola pública e gratuita. Infelizmente, a situação das escolas parece não ter sido muito alterada e a subordinação à hierarquia social desigual se mantém inalterada atualmente.

A forma como se originam e desenvolvem os aspectos econômicos e o poder político de uma sociedade têm implicações diretas na evolução da educação escolar, afinal esta se desenvolve para atender as necessidades das camadas representativas do poder. Romanelli (1990) ressalta que, ainda que os objetivos verbalizados ao sistema de ensino visem atender a todas as camadas da sociedade, é inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam a minoria, afinal, quem legisla, geralmente se utiliza de uma escala de valores próprios, de acordo com a sua forma de encarar o contexto. Desta forma, percebemos a indissociável relação entre o sistema de ensino e o sistema político.

Muitas vezes, a fim de manter a "ordem" e buscando adequar-se ao sistema capitalista de produtividade, estabelece-se um modelo pedagógico em nossas escolas que as distanciam ou até as mantém na ignorância de questões como a reflexão, a criatividade e a liberdade, transformando-as em ambientes frios e desmotivantes. Nesse contexto, o único detentor do saber é o professor, passando o aluno a ser mero assimilador de informações que se tornam irrelevantes e sem significado para os mesmos. Essa é uma escola à parte do mundo do aluno, ou seja, que não estabelece relação com sua vida diária. A escola, nesse modelo, é um mundo

controlado pelo tempo, onde o aluno vive num tempo determinado para ele e não por ele.

Figueiredo (1993) constata que a escola, com este padrão tão comum entre nós, torna-se um local impróprio para as manifestações corporais. As normas disciplinares são instrumentos que possibilitam reger as ações dos alunos, construindo uma corporeidade baseada na organização industrial, no individualismo, na massificação e nos privilégios de uma minoria poderosa. Fica cada vez mais evidente a reprodução do sistema político no sistema educacional.

Nesse momento, poderíamos perguntar se realmente é possível imaginar a presença da dança, no interior dessas escolas, esta manifestação corporal envolvida, segundo Rangel (1996), por emoção, sentimentos, expressão e interação de arte e educação. Chega a nos parecer, por alguns momentos, impossível introduzir a dança no contexto frio descrito acima. Porém, não sejamos precipitados, continuemos a diagnosticar e interpretar o ambiente no qual pretendemos inseri-la.

Saviani (1998), a fim de encaminhar novas alternativas para este modelo de ensino tão arraigado ainda hoje, resgata várias tendências educacionais, entre elas a pedagogia tradicional, tecnicista e crítico reprodutivista, para propor algo que dê sentido ao âmbito escolar. Para o autor, é necessário que o que se aprende nas escolas seja real, dinâmico, concreto, tendo significado para quem aprende e possibilite a formação de um indivíduo crítico, que se reconheça como agente integrante do mundo em que vive. A pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (op. cit.) reconhece que a educação está inserida num contexto e é condicionada pelos fatores históricos, econômicos e culturais. No entanto, salienta a necessidade de que o aluno interiorize os conteúdos operacionalizados de modo a convertê-los em algo dotado de valor pessoal.

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende-se, porém, a igualdade em termos reais e não formais... Para isso a pedagogia revolucionária, longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular (SAVIANI, 1998, p. 75).

Ainda na tentativa de ir além do que temos como mais comum no sistema educacional, Gonçalves (1997) objetiva, para a educação, a concretização dos valores de justiça, de liberdade, de verdade, além do desenvolvimento da criatividade. Para ela, a sensibilidade inerente aos alunos é fundamental no ato educativo, e pode ser convertida em uma força que impulsiona a ação humana. Isso considerado, percebemos uma diferenciação clara entre as novas propostas que começam a ser praticadas e o padrão presente de modo concreto na escola contemporânea, no qual o aluno não expõe seus sentimentos, ou, se os expõe, não encontra valorização dos mesmos.

Propostas surgem e passam a ser mais difundidas, ficando cada vez mais clara entre nós a necessidade de ressignificar o sistema de ensino e a relação professor-aluno, inserida neste contexto. É necessário adequar o sistema de ensino ao ambiente, considerarmos a nós mesmos como parte integrante de uma sociedade que compõe este sistema, não desvinculando o ensino de nós. Neste sentido, faz-se necessário reconhecer nossos alunos como agentes transformadores e não como seres passivos aos quais apenas transmitimos conhecimentos. Deve ser estabelecida uma relação de troca, facilitadora, que oportunize ao aluno a sua apropriação do saber sistematizado.

Nesta perspectiva, Freire (1980) acredita que a educação seja uma prática libertadora, devendo olhar com criticidade a realidade. Alunos e professores fazem parte deste processo, sendo necessário conhecer e reconhecer o mundo em que se vive, a fim de interpretar os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade

da estrutura dominante. O autor defende que a educação deve oportunizar aos alunos a transformação em futuros cidadãos críticos e conscientes de sua realidade. No entanto, para ser de fato um futuro cidadão, este aluno precisa conhecer e se apropriar do seu patrimônio cultural. Aliás, ele tem o direito a este conhecimento e a escola é que deve oferecê-lo. Concordando com o autor, acreditamos que a prática pedagógica deva ser coerente para se alcançar êxito nesta proposta. Caberia aos professores efetivarem a ponte entre o que se pretende e seu alcance, de modo a se buscar a forma mais adequada e condizente com o que se acredita.

Muitas são as concepções sérias que buscam transcender o modelo vigente, no entanto, algumas vezes esbarram nas questões burocráticas de ordem política impossibilitando a viabilidade destes trabalhos.

Ao tentar efetivar propostas inovadoras e modificar o quadro vigente, o Ministério da Educação publicou em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Estes se constituem em um referencial teórico dividido em volumes, sendo um para cada área específica, entre elas, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. Em todos os volumes, são estabelecidas relações entre a área em estudo e os temas transversais a serem desenvolvidos nas escolas (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural), temas estes considerados de urgência para o país.

Entre os objetivos descritos nestes parâmetros, encontramos o propósito de apontar caminhos para formar um aluno participativo em sua cidadania, reflexivo e autônomo, além de uniformizar o âmbito educacional adotando uma linguagem única em todo o território nacional. A nosso ver, esta uniformidade que se tenta alcançar pode ser um equívoco, podendo gerar conflitos dentro de diferentes universos escolares. Na verdade, as realidades são muito diferenciadas em cada região, em

cada Estado, enfim, em cada parte do nosso país encontramos singularidades culturais, divergências de programas políticos, diferenças sociais exacerbadas, ou seja, vivemos num país heterogêneo ao extremo e a tentativa de homogeneizá-lo, ou seguir um padrão único, através da educação se torna irrealizável.

Acreditamos que a preocupação com a reflexão sobre os conteúdos e o meio social, visando formar um aluno crítico e transformador, possa ser uma alternativa para não correr o risco destes PCN's se findarem em manuais a serem seguidos igualmente em todas as localidades. É necessário cada instituição, cada professor fazer a leitura da sua realidade e, com um olhar mais crítico, verificar as possibilidades de inserção destes parâmetros, quer em sua totalidade, quer em parte dele.

Com o lançamento dos PCN's, notamos que o próprio governo, responsável pela Educação, percebe a necessidade de transformar o quadro que se encontra em nossas escolas e por isso tenta esta estratégia. No entanto, não nos parece que a proposta seja tão inovadora e capaz de, por si só, alterar a educação brasileira. Infelizmente, algumas concepções pedagógicas, que acreditamos serem capazes de ressignificar a relação professor-aluno e assim mudar o sentido da instituição Escola, não foram integradas no projeto dos Parâmetros Curriculares.

Nos PCN's, os objetivos devem guiar a ação educativa, não perdendo de vista que tipo de aluno se deseja formar. Esses objetivos "... se definem em termos de capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, tendo em vista a formação ampla" (BRASIL - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997, p.68). Para efetivar o que se tem como objetivo, a proposta classifica os conteúdos e orienta pedagogicamente as ações dos professores.

Várias críticas têm sido formuladas a esses PCN's por profissionais que analisaram a proposta. Entre elas encontramos o desapontamento pelo documento ignorar os intensos debates existentes na área da educação, além de se apoiar em apenas uma linha de conhecimento, tendo esta como certa e única, no entanto, tratando-a com certa superficialidade. O termo "parâmetro" também é questionado por quem analisa o documento, ele é "... apenas um artifício usado para ocultar a tentativa de definir um currículo nacional para a área" (SOUSA et. alli, 1997, p. 65).

Outros questionamentos são elaborados acerca dos PCN's, sendo muitos relativos à Educação Física e destacados por nós no capítulo referente à área.

No início deste texto, destacamos que as primeiras escolas tinham o objetivo de preparar os futuros líderes da elite, de modo a manter a hegemonia burguesa. Este objetivo era claramente definido e alcançado. Atualmente os objetivos escolares não estão claramente definidos, tornando-se assim, difícil de alcançá-los.

Saviani (1997) acredita que a escola exerça uma função atual de reprodução das desigualdades sociais e que seja necessário redemocratizar o ensino para transformar este quadro. Se entendermos que a redemocratização da escola seria a possibilidade de todos os alunos, independente das diferenças sociais e culturais, disporem das mesmas chances de êxito, iremos perceber que os objetivos descritos atualmente ainda não foram atingidos e estão longe de serem alcançados.

O que temos, no sistema educacional de hoje, está distante do que queremos, deixando-nos muitas vezes com a sensação de pura utopia, ou seja, de remarmos contra uma maré sem fim. Porém, como educadora, quanto mais sonho, mais me alimento deste sonho na busca de realizar o que idealizo. Não se pode ingenuamente querer caminhar sozinha, pois como cita Saviani (1997, p. 41) "... o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe

dominada". No entanto, se estagnarmos e não mais diagnosticarmos os problemas e apontarmos possíveis soluções, estaremos sendo coniventes com o sistema atual, e por isto não pretendo ser censurada.

1.1.2 - Conteúdos de Ensino

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Englobam, portanto: conceitos, idéias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes (LIBÂNEO, 1994:128).

Ao compactuar com a idéia de Libâneo (op. cit.), percebemos que os conteúdos de ensino podem representar claramente a concepção de escola e até de mundo assumida por quem trabalha com eles. Estes conteúdos transformam-se em instrumentos pelos quais os alunos irão compreender as exigências teóricas e práticas da sua vida social.

Os conteúdos estão intimamente ligados aos objetivos que se pretende alcançar, a escolha destes conteúdos deve almejar o alcance dos objetivos que por sua vez devem estar articulados entre si através da ação pedagógica. Dinamizados desta forma, os conteúdos são organizados em matérias de ensino.

Quanto à qualidade destes conteúdos, Freire (1997) discute e alerta para o distanciamento entre sua escolha e o cotidiano dos alunos. Esta distância cada vez maior torna quase irrelevante para os alunos aprenderem tais conteúdos, não sendo possível fazer associações entre o que se aprende e para que se aprende, visto que

sua realidade dificilmente é levada em consideração no processo ensino-aprendizagem. Os conteúdos geralmente são estáticos, predeterminados, distantes deste mundo circular no qual estamos inseridos.

Libâneo (1994) considera que o entendimento sobre os conteúdos torna-se insuficiente se eles são tratados de forma cristalizada, morta, sem que os alunos possam neles reconhecer um significado vital, pois subestima a condição dos alunos em empregar suas capacidades e habilidades para a aquisição consciente dos conhecimentos. Assim, os conteúdos ficam separados das condições sócio-culturais e individuais dos alunos, afetando o rendimento escolar.

Não seria difícil, hoje em dia, encontrarmos um professor de ciências, por exemplo, que fique bravo com seus alunos ao se dispersarem da aula com um fenômeno que esteja acontecendo fora da classe e, por conseqüência fora do conteúdo planejado. Talvez o fenômeno seja um eclipse solar e os alunos estejam deslumbrados e até assustados. No entanto, naquele momento, a aula deveria ser de estados da água, não tendo relação com o que se passa ao redor. Sendo assim, fecha-se a janela e nega-se a realidade, mesmo que esta tenha total sentido e significado naquele momento.

Não precisamos ir tão longe e nem queremos apontar o dedo para as outras disciplinas curriculares sabendo que na Educação Física o mesmo acontece. Não é difícil encontrarmos professores da nossa área querendo ensinar jogos populares como a amarelinha ou a queimada, desprezando a bagagem que os alunos já trazem. Provavelmente os alunos conhecem regras diferenciadas, nomes e até estratégias mais eficientes e que permitem a riqueza deste conteúdo, além de ter total relação com sua prática social.

A fim de suprir esta distância entre os conteúdos e os alunos, torna-se muito importante e relevante considerar a educação patrimonial. Esta é a relação direta

com os conceitos que fazem parte do nosso histórico familiar, que nos pertencem e, portanto, que nos dão identidade, favorecendo o nosso papel de cidadãos que nos identifica e nos diferencia de outras pessoas, de outras localidades. Muitas vezes a escola oferece pouca educação patrimonial, ou não oferece, sendo constituída por conteúdos preestabelecidos, intocáveis e sem possibilidade de mudança.

Os conteúdos, sem dúvida, não devem ficar no senso comum e apenas se basear no que os alunos já trazem, mas, como ressalta Freire (op. cit.), a partir do que o aluno traz à escola é que se devem inserir novos conteúdos, de modo a proporcionar prazer aos alunos que aprendem.

"... Essa distância entre o ensino e a realidade vai sendo interiorizada, de tal maneira pelas crianças, que elas passam a renunciar a fazer por si próprias as poucas ligações possíveis entre a escola e a vida" (Ibid, p. 63).

Na escolha destes conteúdos, portanto, deve-se levar em conta a manifestação cultural, além da experiência da prática social vivida pelos alunos, revelando-se assim, o estreito vínculo entre o sujeito (aluno) e a prática social de vida, ou seja, as relações de trabalho, as práticas culturais, a linguagem, entre todas as outras possibilidades de relações.

Não se diferenciando dos autores descritos, os Parâmetros Curriculares Nacionais já citados anteriormente, também fazem referências aos conteúdos, considerando que estes devem ter coerência a fim de efetivar os objetivos propostos. Segundo os PCN's, é através dos conteúdos que os propósitos da escola são operacionalizados e sua escolha demanda atenção e reflexão para contribuir com a formação dos alunos.

Pérez Gallardo et. alli. (1998), em busca de contribuir com a valorização dos conteúdos escolares, propôs que estes fossem vistos de forma espiralada, ou seja,

que se partisse do universo mais próximo do aluno, valorizando em primeiro plano aspectos da sua cultura local. Num segundo momento, que fosse valorizada a cultura regional, nacional, e por último, porém não menos significativa a cultura de âmbito internacional (preferencialmente latino americana). Desta forma, o autor acredita dar significado ao que se aprende, visto que de maneira gradativa o aluno passa a se reconhecer e, conseqüentemente, a se inserir num contexto sócio-cultural mais amplo.

Se nos atermos ao que os autores selecionados ressaltam, percebemos que muitas vezes os conteúdos, além de estáticos, são equivocados e coniventes com a proposta escolar. Sendo assim, mais uma vez percebemos a dominação de uma classe no que se ensina e se aprende, pois já analisamos neste trabalho como a escola exerce, erroneamente, a função de reproduzir desigualdades sociais, e os conteúdos colocam-se muitas vezes, a serviço desta função, mantendo a escola a serviço da preservação das relações sociais vigentes. Encontramos, atualmente, no interior das escolas, propostas distantes, irreais e que não despertam em nenhum momento uma visão crítica e participativa do aluno. É compreensível que o poder que detêm o ensino busque transformar alunos distantes da realidade, despercebidos do que se tem ao redor, mas isto não é um fato aceitável, cabendo também aos professores a missão de escolha dos conteúdos.

A EDUCAÇÃO FÍSICA

"Subo nesse palco, minha alma
cheira a talco como bumbum
de bebê, de bebê..."
GIL (1994)



2.1 - OBJETIVOS, CONTEÚDOS E MÉTODOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RUMO AOS NOVOS TEMPOS.

2.1.1- Educação Física Escolar: introdução aos anos 1980

Ao entrar no universo da Educação Física, começamos a nos sentir mais familiarizados e o caminho já trilhado pela história de nossa área é mais facilmente desvelado por nós. No entanto, é preciso estarmos pautados em certezas para sentirmos que este palco que já remontou inúmeras identidades, ainda pode nos acolher junto a proposta de trabalharmos com a dança neste contexto.

A busca da cientificidade da Educação Física faz parte de um processo histórico que se constrói há muito tempo, podemos dizer que, desde sua inserção nas escolas, em 1851. As reconfigurações da área moldaram-se ao longo da história, utilizando-se de diferentes instituições para lhe dar respaldo quanto aos critérios,

conteúdos e objetivos a serem alcançados. Na verdade, a Educação Física sempre esteve inserida na sociedade a partir de determinações macrosociais. Assim, teve um sentido utilitarista por trás de sua atuação, como foi o caso das instituições militares, médicas, ou esportivas que tinham por objetivo a formação de indivíduos fortes e aptos para combates, ou saudáveis para produção industrial ou ainda atletas capazes de dar notoriedade ao país. Buscava-se o alcance desses objetivos através da prática de atividades físicas.

As influências dessas instituições estão presentes, de algum modo, ainda hoje, na formação e atuação profissional dos professores de Educação Física. Inúmeras críticas foram e têm sido formuladas a essas instituições. No entanto, concordamos com Caparroz (1997). Quando, em sua obra, ele descreve a atuação destas instituições sua descrição reforça algumas críticas, mas, também, tem a sensibilidade de mostrar que alguns dos aspectos censurados fazem parte da gênese da inserção da Educação Física no âmbito escolar. Portanto, deveriam ser olhadas com mérito, afinal foram influências marcantes e que, atingiram na quase totalidade os objetivos que almejavam.

Ao falar do militarismo, por exemplo, Caparroz (1997) questiona qual seria outra possibilidade concreta que poderíamos esperar para a Educação Física se considerarmos o contexto da época sem cometer o equívoco de nos basear nos dias atuais: "Não se pode negar também que a Educação Física, basicamente tem sua gênese aí, ou seja, em determinado momento histórico, mais do que influenciada, a Educação Física é a própria instituição militar" (Ibid, p. 104).

Também apontando críticas, mas conseguindo olhar aspectos positivos, Caparroz (op.cit.) ressalta a influência médica como grande oportunizadora para as mulheres realizarem atividades físicas sistematizadas, visto que até então apenas os homens tinham esta possibilidade. Apesar dos objetivos higienistas de cunho

exclusivamente biológico, é fundamental reconhecer que se tratou de uma oportunidade naquele momento de ampliar o número de indivíduos praticantes de atividades físicas.

Em relação ao movimento esportivista, tão presente nas escolas até hoje, o autor questiona sua real e efetiva atuação, pois, segundo ele, a maior crítica que se tem a essa instituição se refere à relação professor-aluno, vistos como treinador-atleta. Se de fato essa relação fosse efetiva, será que os resultados esportivos que temos em nossa história não são demasiadamente inexpressivos? O autor questiona até que ponto essa esportivização foi efetiva e se ela não ficou apenas na intenção de alcançar seus objetivos, visto que mesmo na época em que ela se concentrava, as aulas de Educação Física não contavam com equipamentos e materiais adequados para o sucesso esperado do "Esporte na Escola".

As marcas deixadas pelo militarismo, higienismo e esportivismo, cravadas desde a década de 1930, são bastante questionadas em meados dos anos 1980 (DARIDO, 1999). Considerando que essas instituições já foram e vêm sendo bastante estudadas pela área e tendo como foco maior deste estudo a possibilidade de atuação profissional atual, vamos nos ater, em maior profundidade, ao que ocorre a partir dos anos 1980, buscando enxergar e analisar como a Educação Física se encontra nos dias de hoje, sem perder de vista sua historicidade.

A partir da década de 1980, a Educação Física passa por importante período de denúncias, contestações, revelações e principalmente por transformações. As produções acadêmicas são bastante intensas neste período e novas abordagens metodológicas passam a transitar na área, todas na tentativa de romper com os modelos mecanicistas vigentes até o momento. É neste cenário que importantes debates são travados, ocasionando intensos questionamentos referentes às práticas político-pedagógicas da área.

Caparroz (1997) ressalta que este período tão marcante para a Educação Física não se deu por acaso, nem tão pouco isoladamente. Segundo o autor, a Educação Física se inseriu em um movimento amplo que ocorria no país, a redemocratização da sociedade brasileira. Isto serviu, sem dúvidas, para esquentar ainda mais as discussões acadêmicas, visto que os movimentos sociais como um todo passaram a clamar pela abertura política, pela organização livre dos sindicatos e associações.

A neutralidade da Educação Física é questionada e a preocupação com a identidade da área ganha grande destaque nas produções acadêmicas. Estas produções crescem quantitativamente visto que os primeiros cursos de pós-graduação brasileiros são iniciados neste período, além dos profissionais recém chegados dos cursos estrangeiros contribuírem para tal crescimento. Qualitativamente, também se nota diferença nas produções acadêmicas. Daolio (1998b) observa que as poucas publicações que antecedem a década de 1980, se referem principalmente às questões técnico-táticas das modalidades esportivas, às relações fisiológicas da preparação física, enfim às preocupações exclusivamente biológicas. O que se tem posteriormente a este período é o início de produções que se reportam a questões de cunho filosófico, sociológico, psicológico e pedagógico.

Esse período de mudanças e reflexões foi um marco bastante importante para a busca de identidade da Educação Física. A intenção de entender o que realmente é a Educação Física parece borbulhar nesse momento. Questões metodológicas também foram enfatizadas a fim de se obter certa coerência entre o que se pretendia com a área e os meios para se atingirem seus objetivos.

A partir daí passam a surgir algumas abordagens que buscam transcender o modelo vigente. É certo que nem todas tiveram um alcance efetivo entre os

profissionais da área, passando assim a existir uma distância, em alguns momentos, entre os pesquisadores e os professores.

Pautados em Darido (1999), especificaremos algumas das abordagens por serem, segundo a autora, mais representativas, justamente por terem alcançado maior proximidade entre o meio acadêmico e o profissional. Entre elas, a autora destaca; a abordagem desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora e a abordagem sistêmica.

A abordagem desenvolvimentista é difundida no Brasil a partir do livro "Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista", escrito em 1988 por Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokobun e José Elias Proença. Em busca de fundamentar a Educação Física escolar é que os autores propõem a abordagem, dirigindo-a principalmente para crianças entre 04 e 14 anos de idade.

A aprendizagem motora é o principal foco da proposta, enfatizando-se ser a Educação Física responsável por oferecer experiências de movimentos adequadas ao nível de maturação em que a criança se encontra. Para tal, a abordagem desenvolvimentista baseia-se no modelo de taxionomia do desenvolvimento motor proposto por Gallahue em 1982. De acordo com a abordagem, os conteúdos devem seguir esta taxionomia, partindo do mais simples para o mais complexo, passando pelo aprendizado das habilidades motoras básicas para chegar à aquisição das habilidades específicas. Os jogos, as lutas, as danças, os esportes, as ginásticas, ou seja, os movimentos culturalmente determinados, segundo os autores da proposta, são considerados como meios para o desenvolvimento de tais habilidades.

O movimento é claramente definido como objeto da Educação Física, sendo tratado como meio e fim para as aulas. No entanto, os autores reconhecem que o

desenvolvimento cognitivo e afetivo-social têm sua importância e estão presentes no comportamento do indivíduo.

Algumas críticas são feitas a esta abordagem, entre elas, Daolio (1998a) questiona o fato da questão cultural ser secundarizada em relação aos movimentos geneticamente determinados, visto que, para a abordagem desenvolvimentista, os movimentos culturalmente determinados são desenvolvidos e estimulados a partir dos 12 anos de idade. Partindo deste pressuposto passamos a questionar: onde está a bagagem cultural que absorvemos desde o nascimento? Será que esta não nos diferencia uns dos outros podendo ter implicações no desenvolvimento motor, ainda antes dos 12 anos?

Outra crítica, não distante da anterior, é feita por Freire (1994) ao discordar da existência de padrões motores. "... teria que acreditar também na padronização do mundo" (Ibid, p.22). Freire (op. cit.) considera ser desejável que as crianças tenham uma boa qualidade de movimento, superando-se a cada faixa etária, no entanto, o ato motor, segundo o autor, não pode ser visto unilateralmente sem considerar a interação do aluno com o meio em que vive. Desta forma, a Educação Física estaria sendo reduzida ao ato motor exclusivamente, desvinculando-se de um entendimento mais amplo, junto ao projeto educacional como um todo.

As críticas são plausíveis e as consideramos de grande pertinência, porém, a abordagem desenvolvimentista, exatamente como é proposta por seus autores, tem grande alcance no âmbito profissional. Muitos professores de Educação Física trabalham, atualmente, com as habilidades motoras básicas (saltar/cair, subir/descer, lançar/receber) desvinculadas de um contexto mais amplo e tendo como principal objetivo a melhora nos padrões de movimentos; continuam reduzindo a área ao caráter exclusivamente neuro-comportamental. De qualquer forma, o desenvolvimentismo tem seu mérito em buscar uma fundamentação teórica para a

atuação profissional sem perder a especificidade da área. Além disso, transcende o modelo mais antigo ao centrar-se na busca de uma identidade para a Educação Física, até então desconhecida.

Com a crítica à abordagem desenvolvimentista apontada por Freire (1994) e citada anteriormente neste trabalho, já se torna possível identificar a abordagem por ele sugerida, a construtivista. Na obra "Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física", publicada inicialmente em 1989, o autor, baseado nos estudos de Jean Piaget, busca identificar o trabalho corporal como um todo, não desvinculando a totalidade que é o ser humano: cognitivo, afetivo, social e motor, oferecendo assim uma possibilidade metodológica para o professor de Educação Física que trabalha na escola. A abordagem construtivista teve grande destaque e influenciou de maneira significativa tanto os meios acadêmicos, quanto os professores atuantes nas diferentes instituições de ensino. Acreditamos que esta repercussão se deva à proximidade conseguida pelo autor entre as tendências acadêmicas e a realidade escolar através de exemplos práticos sugeridos em seu livro, sempre muito bem fundamentados.

O diferencial desta abordagem em relação às demais e em relação às influências das outras instituições que a Educação Física teve até então, está na preocupação com uma visão mais humanista do aluno:

Portanto, uma prática de Educação Física humanista não poderia viver sob qualquer miopia em relação ao gesto corporal. Não há por que desenvolver habilidades (correr, saltar, girar etc.) que não sejam significativas, isto é, que não sejam uma promoção de relações aperfeiçoadas do sujeito com o mundo, de modo a produzir as ações que o tornem cada vez mais humano, isto é, mais presente, mais consciente, testemunha do mundo em que vive (FREIRE, 1994, p.138-139).

Fica evidente a contraposição do autor com a abordagem anterior, principalmente ao propor um trabalho intencional, quando sugere que todo movimento é carregado de intencionalidade, de sentimentos, sendo necessário enxergarmos e trabalharmos com este movimento repleto de significados.

O conteúdo jogo é um dos mais utilizados pelo autor em seus exemplos de atividades, agregando elementos de competição, interação social, afetividade, construção, tanto de regras como de materiais alternativos, além da ludicidade sempre presente. Outros conteúdos como os esportes, as danças e as brincadeiras cantadas também têm espaço privilegiado na abordagem, desde que vinculando às características e os elementos propostos acima.

Nesta abordagem, através das atividades propostas, busca-se valorizar as experiências trazidas pelos alunos, resgatando a cultura de jogos e brincadeiras que compõem o universo infantil. Em alternativa aos métodos diretivos, tão presentes na Educação Física, o construtivismo visa proporcionar ao aluno a construção do conhecimento através da interação com o meio, buscando resolver problemas.

Num primeiro momento, parece-nos uma abordagem simples e muito eficaz, principalmente no que diz respeito à superação do valor exclusivamente biológico. No entanto, críticas também foram dirigidas à ela. Não tirando os méritos alcançados, Darido (1999) questiona o movimento, ou seja, a especificidade da Educação Física na abordagem construtivista. A autora considera que esta pode ser perdida pela preocupação com a aprendizagem dos conhecimentos lógico-matemáticos, o que transformaria a Educação Física em meio para alcançar o desenvolvimento cognitivo diretamente ligado a outras disciplinas curriculares:

O que não fica esclarecido na discussão desta questão é que conhecimento que se deseja construir através da prática da Educação Física escolar. Se for o mesmo buscado pelas outras disciplinas, torna-se a área como um

instrumento de auxílio ou de apoio para aprendizagem de outros conteúdos (Ibid, p. 22).

Particularmente, consideramos essa crítica como uma reflexão a ser feita e um cuidado a ser tomado. Ela contribui, entendemos, para que não se tire do foco o que se pretende com a Educação Física na escola. A despeito de tais considerações, o construtivismo ganhou grande espaço na área a partir de publicações de obras pautadas nessa abordagem e as discussões epistemológicas se intensificaram. As tentativas de romper com os modelos mecanicistas ficaram mais evidentes através das abordagens propostas e os caminhos que se propunham passam a ficar mais claros.

Outra tendência que tenta dar novo sentido à Educação Física é a crítico-superadora, já no início da década de 1990. Esta proposta oferece subsídios teórico-práticos para a área, detalhando seus objetivos, conteúdos e métodos através do livro publicado em 1992: "Metodologia do Ensino da Educação Física", por um coletivo de professores brasileiros, recebendo forte influência de José Libâneo e Demerval Saviani.

A abordagem crítico-superadora deixa claro que a Educação Física é uma matéria escolar, devendo ter a expressão corporal como linguagem e trabalhando com os temas da cultura corporal, destacando entre eles, os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, as mímicas, os esportes e outros. Estes conteúdos devem ser tematizados e tratados em todas as séries escolares, não os fragmentando ano a ano e sim os aprofundando de acordo com o grau de conhecimento adquirido pelos alunos. De acordo com esta abordagem, os conteúdos devem estar contextualizados, valorizando seu resgate histórico. Pretende-se, através das aulas de Educação Física, realizar uma leitura da realidade, permitindo aos alunos diagnosticar, interpretar e emitir valores sociais a fim de superar esta realidade.

Para Daolio (1998a), o grande mérito da abordagem está em considerar a cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, colocando-a como forma de representação do mundo. Segundo o autor, essas manifestações expressivas passam a ser vistas como fenômenos culturais, reconhecendo que o homem produziu e vem moldando esta cultura corporal através dos tempos, distanciando assim de uma natureza apenas biológica.

Algumas críticas são consideradas para esta abordagem, entre elas Darido (1999) ressalta a distância existente entre o que se propõe e sua aplicação prática, visto que esta abordagem é muito difundida nos meios acadêmicos, porém não tem tido grande alcance entre os professores que atuam nas redes de ensino. Consideramos, no entanto, que as demais abordagens também tem tido alcance maior, ainda hoje, nos meios acadêmicos, não estando esta colocação restrita a abordagem crítico-superadora.

Outra crítica se refere a questões político-pedagógicas:

Há uma corrente que chamaria Educação Física social a qual invés de preocupar-se com a Educação Física em si transfere sistematicamente a discussão de seus problemas para níveis mais abstratos e macroscópicos onde, com frequência, discursos genéricos e demagógicos de cunho ideológico e político partidário, sem propostas reais de programas de Educação Física, tem contribuído para tornar ainda mais indefinido o que já está suficientemente ambíguo (TANI, 1991 apud DARIDO, 1999 p. 65).

Nossa discordância em relação à citação acima deriva de percebermos claramente na obra publicada o encaminhamento prático para cada conteúdo. É evidenciado no livro em qual perspectiva e como este conteúdo deve ser vinculado ao ambiente escolar, desde a fase pré-escolar até o ensino médio. Sendo assim, não acredito que a preocupação da abordagem crítico-superadora com a "Educação Física em si" esteja em planos secundários. Além disto, a Educação Física, como as

demais disciplinas escolares, faz parte de um universo maior que a todo instante interfere e traz conseqüências diretas às aulas que acontecem no interior das escolas. Não podemos estar alheios a essas interferências e desconsiderá-las. É necessário reconhecer, interpretar, julgar e, se necessário, tentar mudanças em função da realidade que nos cerca e nos atinge. Desta forma, acredito que a abordagem crítico-superadora propõe e consegue viabilizar um trabalho da Educação Física escolar com aspectos transformadores.

Com fortes influências da Sociologia e da Filosofia, o professor Mauro Betti publicou em 1991 o livro: "Educação Física e Sociedade". Com esta publicação, uma nova abordagem passa a ser inserida na área em busca de repensar a epistemologia da Educação Física.

A abordagem denominada de sistêmica, visto ser baseada na teoria dos sistemas defendida por Bertalanffy e Koester, propõe um trabalho no qual se considerem os conceitos hierárquicos, ou seja, o reconhecimento da constante influência de níveis superiores (Secretarias de Educação, por exemplo) sobre os inferiores e ao mesmo tempo a percepção de que esses níveis inferiores (como o corpo docente) exercem influência sobre outros níveis. Nessa abordagem, existe a preocupação em garantir a especificidade da Educação Física.

Na abordagem sistêmica, os jogos, as danças, os esportes, as lutas e as ginásticas, são sugeridos como conteúdos a serem oferecidos pela Educação Física na escola. No entanto, o autor demonstra a preocupação em não apenas propiciar ao aluno que conheça estes temas da cultura física (nome sugerido pelo autor), mas que também vivencie estes conteúdos, podendo experimentá-los e apropriar-se deles. Ao citar a questão da vivência, o autor enfatiza dois princípios a serem considerados nas aulas: o princípio da inclusão, que permitiria o acesso de todos os alunos a todas as atividades da Educação Física; e o princípio da diversidade que garantiria a

vivência de atividades diferenciadas como atividades rítmicas e gímnicas, sem privilegiar apenas as modalidades esportivas, tão comuns no universo escolar.

Um dos pontos bastante positivos e ressaltado por Daolio (1998a) ao se posicionar diante desta abordagem, é o fato do aluno ser estimulado, nas aulas de Educação Física, não só a vivenciar as atividades propostas, mas também a usufruir das aulas em sua vida extra-escolar, como cidadão. Para tal, o aluno é levado a entender o que se passa ao redor das habilidades que ele pratica:

Não basta (o aluno) correr ao redor da quadra; é preciso saber por que se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis... É preciso, enfim, que o aluno seja preparado para incorporar o basquetebol e a corrida na sua vida, para deles tirar o melhor proveito possível (BETTI 1992 apud DARIDO, 1999, p. 286).

Importantes aspectos são considerados como relevantes na abordagem sistêmica, porém Darido (1999) esclarece que esta proposta ainda não foi amplamente discutida pelos meios acadêmicos e profissionais e por isso ainda é pouco difundida e praticamente não exerce influência representativa entre os professores de Educação Física.

Pérez Gallardo et. alli. (1998) não escreveram uma nova abordagem nem buscaram uma denominação própria. Contudo, o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da FEF - Unicamp, do qual o primeiro autor é o coordenador, propõem que os elementos da cultura corporal sejam tratados de modo espiralado, ou seja, partindo do que se tem de mais próximo à realidade dos alunos. Desta forma, o Grupo sugere que se inicie o trabalho com elementos do meio familiar, interagindo com as diferentes realidades encontradas numa mesma sala de aula, seguindo posteriormente para os elementos encontrados na cultura local, seguida da regional; mais tarde, nas próximas séries devem-se relacionar os conteúdos com a cultura

nacional, para em última instância com a cultura internacional, dando preferência à latino-americana. Acreditamos que, assim, o aluno seja capaz de compreender que ele faz parte de uma estrutura social ampla, sendo capaz de interagir diretamente no meio social que ele vive.

Outras abordagens não detalhadas nesse trabalho, também têm transitado na área com significativos avanços. Entre elas temos a crítico-emancipatória do prof^o Eleonor Kunz (1991), a abordagem cultural sugerida pelo prof^o Jocimar Daolio (2000), a abordagem fenomenológica proposta por Moreira (1991) entre outras, que propõem inclusive a substituição do nome da Educação Física, por considerarem-no desgastado e incompleto. Porém, Darido (1999) ressalta que tais abordagens ainda não tiveram alcance real nos meios profissionais, como já assinalamos anteriormente.

Diante de tantas abordagens emergentes, temos a certeza de que mudar é preciso, não bastando apenas o nome, mas é necessário de maneira mais ampla, repensar a Educação Física. Aliás, está na hora de mudarmos em definitivo as atitudes, afinal, como descrevemos anteriormente, muitos professores sérios e preocupados com a área já têm repensado e vêm propondo novas perspectivas.

Faz-se necessário a partir destas reflexões, remetermo-nos ao que se tem em prática. Ao que se tem feito no âmbito legal para a área e como a Educação Física tem sido referendada por aqueles que elaboram nosso regimento, para que, em cima do que nos é legítimo e sem abrir mão do que acreditamos para a área, possamos realizar um trabalho efetivo nas escolas, no nosso caso, incluindo o conhecimento da dança.

2.1.2- Educação Física na Escola: em busca da legitimação

A Educação Física é referendada de forma legítima desde 1851, quando ainda era sinônimo de ginástica. Posteriormente, em 1854 uma regulamentação obrigava a presença da ginástica somente para o sexo masculino nas escolas de ensino primário e a dança, para as mulheres, no ensino secundário. Foi apenas em 1882, após reforma realizada por Rui Barbosa, que houve uma recomendação para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos; no entanto, como era apenas uma recomendação, não foi efetivada plenamente, fazendo-se presente somente no Rio de Janeiro (BETTI, 1991).

A obrigatoriedade da Educação Física sempre esteve associada à educação do físico. À escola competia associar os exercícios físicos aos programas de educação sanitária, promovendo hábitos saudáveis entre seus alunos.

Entre reformas e reformulações constitucionais, a Educação Física permanece nas escolas até os dias atuais, sendo que em 1971 ela mereceu um tratamento especial ao trazer no artigo 7º da Lei 5.692 sua obrigatoriedade expressa no texto legal (BETTI, op. cit). A partir desse momento, passa-se a ter uma preocupação com a Educação Física não só relacionada aos aspectos da saúde e limitada pelo paradigma da aptidão física, mas também aos aspectos relacionados aos esportes, caracterizando o esportivismo. Descentraliza-se o foco que se tinha e passa-se a ver a Educação Física com outros méritos, ainda que em pequena proporção e de maneira utilitarista. Dizemos utilitarista pois, no esportivismo, interesses políticos eram ressaltados ao se investir no esporte, na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, de 22 de dezembro de 1996, a Educação Física passa a ser componente curricular, trazendo o 26º artigo, no § 3º, a seguinte redação:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Não desconsiderando a conquista da Educação Física pela presença e destaque da mesma num documento dessa natureza, ainda não temos a sensação de estarmos confortáveis na luta em relação à sua legitimação. Percebemos que a partir desse documento, a Educação Física deve tratar seu campo de conhecimento de forma elaborada, não alheia à proposta pedagógica da escola, tendo como conteúdo um saber sistematizado, relacionado à teoria e prática do conhecimento, assim como qualquer outro componente curricular. Fica claro para nós que a Educação Física deixa de ser uma mera atividade, pois, como componente curricular, pode e deve tornar-se uma disciplina pedagógica para ter seu lugar entre as demais disciplinas curriculares. No entanto, o documento ainda nos cerca de dúvidas de ordem conceitual e estrutural, pois a falta de obrigatoriedade e o termo "facultativo", deixam lugar a interpretações incertas.

Foi apenas recentemente, em 2001, que a Lei nº 10.328, de 12 de dezembro, introduziu a palavra "obrigatório" após a expressão curricular, constante na Lei nº 9.394/96, citada acima.

Num primeiro momento, a lei nos parece satisfazer em alguns aspectos. No entanto, a inclusão de uma única palavra: "obrigatório", não nos garante que a qualidade e eficácia das aulas de Educação Física no interior das escolas sejam o que nós, professores da área, esperamos. Além disso, algo que nos causa desconforto é o fato da Educação Física ainda ser facultativa no ensino noturno, deixando-a, mais

uma vez, com caráter diferenciado das demais disciplinas escolares, dando-nos a impressão de secundária em relação às outras.

A respeito da Educação Física no ensino noturno, Oliveira (1999) já demonstrou desconforto e relatou em sua pesquisa a inexistência de discussões mais profundas sobre o trabalho docente nesse período. De acordo com o autor, os professores assumem aulas no período noturno sem qualquer estudo ou análise sobre as características específicas do turno, ministrando assim, aulas sem qualquer significado para os alunos.

Oliveira (op. cit., p. 67), ao refletir a respeito das aulas de Educação Física para o ensino noturno, indaga "Como querer colher sem plantar? Como esperar resultados positivos quando existe uma prática sem consistência e significado?"

Com o objetivo de oferecer um instrumento de apoio ao trabalho dos professores, o governo publicou em 1997 os **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN's), tendo um volume para cada componente curricular, ficando a Educação Física com o volume 7. Esses *parâmetros* pretendem unificar o trabalho dos professores, visando fornecer uma orientação única, uma sistematização no trabalho desenvolvido nas diferentes escolas do país. Seria uma forma de providenciar que todos tomassem o mesmo caminho, seguindo uma mesma tendência. O que não se pode desconsiderar são as realidades extremamente diferentes que temos no país, o que implica a necessidade de uma certa sensibilidade de quem tem em mãos estes parâmetros, para que o trabalho seja adequado à sua realidade.

Assim o termo Parâmetro, em alguns momentos, não faz justiça ao modo diretivo como são propostas as atividades. Os PCN's parecem mais um manual inquestionável, que um encaminhamento de possibilidades de trabalho. Além disso, deixam entrever uma tendência à valorização das características biológicas, que pensávamos terem sido superadas. Inúmeros trabalhos já publicados foram

simplesmente desconsiderados na concepção e estruturação desses PCN's, além dos intensos debates acadêmicos igualmente desprezados.

É fundamental assinalar que não somos a única fonte de restrições ao documento. O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (1997), para nos atermos a um único exemplo, organizou uma coletânea na qual diversos autores expuseram suas censuras aos **Parâmetros**. Entre tantas considerações, destacamos a omissão do documento a respeito do vigoroso debate pedagógico existente entre muitos profissionais da Educação Física.

A contemplação de apenas uma tendência pedagógica, ainda assim com superficialidade e sem contextualização dos termos nela inseridos, foi outro ponto questionado pelos autores. O debate acerca das abordagens ainda é intenso e deveria ter sido valorizado. No entanto o documento se apoia em uma única abordagem e ignora as demais.

Consideramos que a Educação Física conseguiu avançar em direção à sua legitimação. Com os esforços reunidos de vários professores e pesquisadores da área, hoje o componente curricular, caracterizado como disciplina, existe e é uma realidade obrigatória no interior das escolas. Resta alcançar estatuto da experiência autêntica no que diz respeito à sua vivência pelos alunos.

2.1.3- Os conteúdos da Educação Física Escolar: embasamento nas abordagens emergentes

Para muitos autores, o conteúdo pode ser definido como o eixo que possibilita o alcance dos objetivos propostos. Anteriormente, neste trabalho, já discorreremos sobre conteúdos de ensino, concordando com a citação de Libâneo (1994) ao afirmar

que os conteúdos estão ligados a atitudes, conceitos, valores, enfim, a um conjunto de ações que permeiam a ação pedagógica.

Ao longo do processo histórico da Educação Física, os conteúdos moldaram-se visivelmente em busca de atingir os objetivos que a área se propunha a alcançar, sendo justificados por necessidades como as de adestramento, performance, busca de talentos esportivos, entre outras. Para tal, acompanhamos neste percurso o enfoque das atividades gímnicas, das atividades esportivas e, a partir dos anos 1980, a sistematização de outras manifestações entre os conteúdos desenvolvidos pela área.

Como já vimos no início deste capítulo, na década de 1980 as discussões acadêmicas intensificaram-se e a Educação Física passou a lançar mão da inclusão de práticas corporais diversas em busca de ampliar o seu objetivo e focar numa visão mais humanista. Passa-se a ver o ser humano, praticante destas atividades, como um agente criador e transformador das mesmas e já não é suficiente considerá-lo como um mero reproduzidor. Felizmente as discussões acerca desta nova visão intensificaram-se. Por outro lado, percebemos que o discurso ainda é mais intenso que a prática.

O Coletivo de Autores (1992), numa perspectiva crítica e visando uma Educação Física escolar capaz de proporcionar ao aluno uma leitura da realidade, posicionou-se da seguinte forma em relação ao que deve-se ensinar na escola:

A Educação Física é uma disciplina que trata pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança, ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (Ibid, p. 61-62).

Nessa perspectiva, o conhecimento específico da Educação Física seria a cultura corporal, tendo como conteúdos os jogos, esportes, ginásticas e danças, entre outras manifestações.

Cabe-nos ressaltar ainda que,

O que vai definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela Educação Física, não será sua condição biológica, mas sim a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto em que ela se realiza (DAOLIO, 2001, p.32).

Dessa forma, esses conteúdos têm sido bastante aceitos, tanto nos meios acadêmicos, pelas diferentes abordagens, como pelos professores da área, diferenciando-se pela maneira como são concebidos. Os diferentes posicionamentos dizem respeito aos modos de se encaminhar o trabalho com tais conteúdos. Em cada abordagem, os objetivos são formulados a partir de uma perspectiva específica; no entanto, todas se referem aos jogos, esportes, danças e ginásticas, sendo que em algumas abordagens esses são tratados como conteúdos, enquanto por outras esses são meios para se atingir os conteúdos.

Atualmente, a proposta dos PCN's, ao se referirem aos conteúdos da Educação Física, parece-nos ser a que mais se distancia das outras. Segundo estes Parâmetros Curriculares (BRASIL, 2000, p. 46), os conteúdos para o Ensino Fundamental estão organizados da seguinte maneira:

Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimento sobre o corpo	

Apesar deste documento afirmar que estes três blocos de conteúdos podem e devem ser articulados entre si, acreditamos que a colocação dos mesmos de forma estanque e separada não colabora para esta visão de amplitude.

Outro ponto que acreditamos ser antagônico em relação às abordagens já vistas é o bloco referente ao conhecimento sobre o corpo. A respeito deste conteúdo, os PCN's ressaltam uma visão biológica, considerando ser importante o estudo da biomecânica, anatomia e fisiologia. Partindo destas considerações feitas pelo próprio documento, questionamos que corpo é este que se propõe conhecer. Não nos parece ser um corpo carregado de significados interpretáveis culturalmente, na realidade não nos transmite a sensação de ir além do estudo de um corpo matéria, biologicamente constituído.

Ao participar de um trabalho que buscou interpretar as primeiras publicações dos PCN's, Soares (1997) destacou que mais uma vez fica registrada a opção dos autores, responsáveis pelo documento, pela abordagem relacionada à aprendizagem motora, como única opção para a Educação Física. A autora considera que a aptidão física reaparece como elemento constitutivo do conteúdo da área, porém sob nova roupagem.

Outro aspecto que nos causa desconforto nos PCN's, em relação aos conteúdos, é a referência que se faz à dança, nosso objeto de estudo. Inicialmente, os PCN's (BRASIL, 2000) afirmam: "Dentre as produções dessa cultura corporal, algumas foram incorporadas pela Educação Física em seus conteúdos: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta" (p.26). Num segundo momento o documento não mais faz alusão à dança como um dos conhecimentos da Educação Física, mas sim, como um bloco de "Atividades Rítmicas e Expressivas":

Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como características comuns a intenção de expressão e comunicação

mediante gestos e a presença de estímulos sonoros como referência para o movimento corporal. Trata-se das danças e brincadeiras cantadas (Ibid, p.51).

Percebemos, no documento, o entendimento da dança como atividade rítmica, para desenvolver o ritmo. Tal entendimento pode nos levar a suposições de que a Educação Física e, por consequência, seus conteúdos, estão relacionados apenas à aptidão física.

Mesmo considerando a dança como um elemento da cultura corporal incorporado pela Educação Física, os PCN's enfocam que este fará parte do documento de Arte, sendo para Educação Física apenas um trabalho complementar. Assim, "o professor encontrará, naquele documento, mais subsídios para desenvolver um trabalho de dança (...)" (Ibid, p.51). Não concordando com tal posicionamento, acreditamos que ambas as áreas possuem condições para desenvolver o trato com tal conhecimento. Os objetos de estudo são diferentes, podendo ter ambas as áreas diferentes focos, ocorrendo, assim, um trabalho interdisciplinar e não restrito à complementariedade.

Pérez Gallardo (2002) demonstra certa preocupação não exatamente em quais conhecimentos serão abordados pela Educação Física e sim pela maneira e profundidade que estes serão trabalhados. Dentre os conteúdos que o autor propõe, encontramos todos aqueles já citados nas demais abordagens, além dos "(...) Elementos das Artes Cênicas, Elementos das Artes Musicais, Elementos das Artes Plásticas" (p.28). Sem estar alheio ao fato destes conteúdos serem compartilhados entre nós e outras áreas de conhecimento, o autor considera que devam estar claros os limites de atuação dos professores de Educação Física ao tratar estes conteúdos, delimitando-os entre a **vivência, prática e treino**.

Dentro das escolas, durante as aulas de Educação Física que estão reduzidas, geralmente, a um encontro semanal de duas horas/aula, os diferentes conteúdos devem ser vivenciados, experimentados com diferentes possibilidades. Dessa forma cabe a nós, professores de Educação Física, a responsabilidade de socializar todos os conhecimentos universalmente produzidos pela Cultura Corporal, o que é mais condizente com a nossa formação acadêmica (PÉREZ GALLARDO, op. cit.).

Ao concordar com a referência acima, já tendo aberto as cortinas, vislumbrado o cenário e reconhecido o palco em que pretendemos nos apresentar, sentimo-nos mais confortáveis em caminhar, a partir de agora, rumo a um conhecimento específico que nos dispusemos a pesquisar. Sem desconsiderar que a dança é compartilhada pela Educação Física e por outras áreas de conhecimento e reconhecendo o âmbito de atuação, escola, partiremos para aprofundar os nossos estudos sobre os conhecimentos que cercam essa manifestação da cultura corporal.

A DANÇA

"Quando a ciência se cala,
a arte fala".

GIL (1997)



3.1 - E AGORA? COMO DANÇAR NESSE PALCO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDO?

3.1.1 - As manifestações da dança ao longo dos tempos

"O que aconteceria se, em vez de apenas construir nossa vida, nós nos entregássemos à loucura ou à sabedoria de dançá-la?" (GARAUDY, 1980:13).

Num primeiro momento pode parecer-nos irreal, impossível imaginar esta paixão e entrega da vida à dança, como sugere o autor acima, no entanto, se nos remetermos à história de antigas civilizações, perceberemos que, por inúmeras vezes, a dança se consolidou como expressão da vida.

Assim como a arquitetura, a pintura, a escultura, a poesia, entre outras manifestações artísticas, a dança se manteve viva durante os séculos, sofrendo mudanças durante o transcurso das civilizações.

Segundo Laban (1978) todas as artes deixaram seus testemunhos sob a forma de edifícios, pinturas, manuscritos, e a arte do movimento de épocas anteriores desvaneceu-se sem deixar muitos vestígios adequados para oferecer um quadro de movimentos.

O que se sabe de fato, é que a dança já se fazia presente na Idade da Pedra, representando o amor, a luta, a morte, ou como modo de pedir algo ou de agradecer aos deuses. Pode-se dizer que a dança acompanhou o pensamento do ser humano e sofreu influências das instituições sociais. Das cavernas à era dos minúsculos computadores de bolso, a dança fez e faz parte da vida do homem.

A dança era, desde o período paleolítico, forma de comunicação e expressão. Através dela, os homens acreditavam atrair suas presas para se alimentarem, além de cultuar seus ritos de nascimento e morte. As emoções eram expressas pela dança que podia estar acompanhada ou não de música ou canto. Era por meio dessa expressividade que o primitivo revelava sua íntima união com a natureza.

Inspirada na atividade divina, a dança, na Índia, é uma concepção filosófica e religiosa que, como arte, produz e coordena a vida. Entre os destaques das danças dos hindus, a dança da Shiva foi considerada como a mais elevada concepção de corpo em movimento, simbolizando o poder e seguindo os conceitos de energia, sabedoria e arte. Esses conceitos expressam a integração dos elementos espírito e matéria, gerando o ritmo da natureza e não separando o sagrado do profano. Dessa forma, a dança do povo hindu tem um caráter de intervenção, voltando-se para o aspecto educacional (NANNI, 1995).

Na Grécia, o caráter educativo da dança também se fazia presente. A harmonia entre corpo e espírito associado à beleza das formas físicas era requisito primordial da educação grega e estes requisitos eram conseguidos através dos esportes, das danças e outras artes. O homem bem educado, para os padrões

gregos, era aquele que além de política e filosofia, soubesse tocar, cantar e dançar. A dança recomendada para atingir os objetivos gregos era aquela que cultivava a disciplina e a harmonia das formas, sendo oferecida desde a infância até a idade adulta.

A partir do século IV, a dança passa a ser descartada da sociedade, sendo condenada pela igreja católica, com severos castigos anunciados àqueles que desobedecessem. Mesmo assim, muitos povos continuaram suas manifestações de dança, servindo-se dela para amenizar a rotina da vida diária, como era o caso dos camponeses, que continuaram a dançar em suas festas e, por isso, guardavam forte vestígio de paganismo (PORTINARI, 1989).

Na Idade Média, a dança continua com pouco espaço para suas manifestações, vivendo a sociedade num clima de instabilidade e proibições eclesiásticas. Concedia-se permissão apenas para as formas relacionadas à religião (NANNI, op.cit.). Nessa época, a dissociação entre corpo e mente intensifica-se e o século XII é reconhecido como o século da razão, dando maior espaço à lógica e ao pensamento racional.

Garaudy (1980) afirma que as danças, que até então estiveram ligadas às emoções, sentimentos, fantasias, por influência do período, passam a se tornar menos intensas, tendo o sentido restrito à religião.

De acordo com Kirstein (1974), na Renascença, inicia-se um movimento artístico ligado não mais à Igreja, mas sim que relaciona arte ao poder, símbolo de riqueza. É neste período que o termo ballet surge na Itália, significando bailar, dançar. A Renascença italiana separou enfaticamente a estrutura da dança proveniente da Idade Média, com forte valor cultural religioso, para a esfera da arte sensorial e emotiva. Segundo Fahlbusch (1990) foi na França que o ballet

recebeu grande força, tendo sua primeira representação em 1851, criando as bases para a formação dos corpos de baile e abrindo horizontes para o ballet clássico.

Assim como, na vida dos primitivos, a dança acompanhava e refletia a vida diária, o ballet também seguia desta forma, porém neste momento refletia a vida dos reis, os nobres dos séculos XVI e XVII. Nesta época, as representações de ballets eram um conjunto de manifestações artísticas que uniam declamação, canto, música e dança e os ornamentos com os quais os príncipes e reis se apresentavam eram luxuosos e característicos da aristocracia. Apenas tempos depois, as palavras contidas no ballet foram banidas por Jean Jacques Noverre, tornando-o uma arte muda. A indumentária também mudou, deixando o dançarino um pouco mais liberto para a realização dos movimentos (FAHLBUSCH, op. cit.).

Os valores mecanicistas e a natureza em dois pólos independentes (o corpo e a mente) eram codificados pelo academicismo do ballet. O paradigma cartesiano é intensificado neste período com os grandes avanços científicos nas áreas da física e matemática vindos das contribuições dadas por Copérnico e Newton. Este pensamento cartesiano durou por todo este período, caracterizando o ballet como uma forma artística na qual o dançarino apenas repetia gestos padronizados.

No Romantismo, acompanhando e incorporando o movimento da época, o ballet começou a tematizar lendas e histórias românticas, os deuses deram lugar às ninfas, às fadas, negando a representação da realidade para exaltar o amor, os sonhos. Mais uma vez, esta forma de dança, se torna ornamento de uma classe nobre. O ballet mostra ser, neste período, uma arte eclética, sem raízes no povo e, portanto sem caráter nacional. A estrutura do código já estabelecido permitia aos bailarinos executar com precisão os passos e as seqüências de movimentos (GARAUDY, 1980).

De acordo com Bourcier (1987), é no Romantismo que são criadas as sapatilhas de ponta (aquela de extremidade rígida e estreita que permite à bailarina

dançar na ponta dos dedos) além dos tutus (saías de tecido de tule). Estes ornamentos são utilizados até os dias de hoje nas representações de ballet. Ainda neste período, tão rico para esta forma de dança, são produzidas grandes obras como "La Sylphide" e "Gisele", que até hoje são reproduzidas por grandes companhias de bailado.

Em meados do século XX, vários dogmas são colocados em questão. Novas formas de linguagens passam ser necessárias para refletir os sentimentos provenientes de uma época pós a Primeira Guerra Mundial. O ballet clássico, surreal, das fadas e ninfas belas, não mais se fazia suficiente para expressar o que se vivia.

Duas correntes, divergentes em termo estrutural, passam a ser mais visíveis. Inicia-se um movimento contra a formalização do aprendizado da dança. A chamada dança moderna procura, a partir de então, uma nova relação com a vida real, buscando valorizar a consciência dos movimentos.

Garaudy (1980) ressalta que, ao contrário do ballet clássico, no qual os passos eram pré-fabricados numa ordem academicamente correta e apenas reproduzidos pelo bailarino, a dança moderna surge numa perspectiva inversa: "Contra as forças centrífugas do mecanismo implacável da vida contemporânea, a dança moderna afirmou o poder do corpo de se mover de dentro, como um centro autônomo de forças e decisão" (GARAUDY, 1980, p. 49). Essa nova dança, procurou compor a forma do movimento como expressão de um significado interno, que tivesse sentido, que partisse de dentro para fora, tendo a emoção, sensibilidade e criatividade como focos centrais.

"A dança moderna não estabelece um novo sistema de dança calcada em outras bases imutável" (FAHLBUSCH, 1990, p.21), porém através de novos métodos procurou-se meios de, através do corpo que dança, expressar idéias, protestar contra o convencional, preestabelecido e impensado. Um dos nomes precursores

desta modalidade é o da americana Isadora Duncan, que, em seu desejo de reconferir à dança a sua verdadeira essência, despojou o corpo das roupagens, retirou-lhes as sapatilhas e opôs a infalibilidade e rigidez da escola acadêmica.

Esta nova tendência ainda utiliza alguns passos e exercícios provenientes do academicismo do ballet, porém apenas em seus treinamentos: esses passam a ser meios e não fins. Na dança moderna, a comunicação e a expressão passam a ser mais intensas, geralmente na representação de fenômenos da natureza.

Diante desta nova perspectiva da dança, outros nomes destacaram-se e os rumos desta atividade definitivamente tomaram novos caminhos. Certamente, o ballet continuou forte e presente, porém ganhou ramificações com diferentes intencionalidades¹.

Os movimentos já não eram totalmente os mesmos, a forma do bailarino apresentar-se tão pouco, a dança volta a ganhar mais adeptos não sendo exclusividade da classe dos nobres que a esta altura já se diluía entre os demais.

Rudolf Von Laban, nascido na Hungria, também na tentativa de superar a dança da época, considerada por ele como vazia, buscou estudar e trabalhar com movimentos criativos. Certo de que o movimento humano é sempre constituído pelos mesmos elementos, seja na arte, no trabalho ou na vida cotidiana, empreendeu um estudo exaustivo sobre estes elementos constitutivos e sua utilização (LABAN, 1978).

Através de seus estudos, Laban percebeu que para cada contração muscular havia, necessariamente, um relaxamento, a partir daí, buscou libertar os movimentos de suas restrições, partindo para uma harmonia entre corpo e alma através do movimento (LABAN, op.cit.).

1 Para ter mais detalhes sobre as ramificações existentes e visualizar uma árvore demonstrativa sugerimos: FAHLBUSCH, Hannelore. **Dança: Moderna-Contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

Reconhecido até os dias atuais, Laban (ou seus discípulos) continuam a estudar o movimento humano e intervir diretamente nos estudos relativos à dança. Através do Laban Centre for Movement and Dance, em Londres, é possível aprender não só sobre a dança espetáculo, com fortes características estéticas, mas também a dança como forma de conhecimento, podendo ser tratada como elemento de educação social do indivíduo (MARQUES, 1996).

Marques (1996) considera que muitos nomes precursores de processos e movimentos artísticos inovadores, com o passar dos anos sofrem pela tendência de ter seu saber sistematizado, tornando-se assim escolas. A autora acredita que aqueles que ousaram transformar seu processo criativo em escola, muitas vezes acabaram por desenvolver práticas pedagógicas que não correspondem às propostas estéticas de seus trabalhos artísticos iniciais:

Assim aconteceu com Marta Graham, que virou uma técnica; com Rudolf Laban, que no Brasil transformou-se em método; com Merce Cunningham, que é lembrado primordialmente por suas estratégias coreográficas. Até mesmo com o ballet clássico, que na Inglaterra, através da Royal Academy of Dancing, é hoje entendido como sistema de avaliação (grifos da autora) (MARQUES, 1996, p. 58).

A autora acima citada nos alerta para o risco que se corre ao imortalizar artistas, movimentos artísticos, ou linhas de pesquisa, perdendo-se muitas vezes seu tom inovador, sua dinamicidade. Se por um lado existem inovações no meio artístico, por outro a sistematização dos conhecimentos nela envolvido pode ter resultados conservadores.

Considerando tantas transformações, reconfigurações e novas tendências de que a dança foi objeto seríamos levados a acreditar que, nos dias atuais, essa forma de comunicação e expressão seria ainda mais inovadora, ou pelo menos que tivesse acompanhado esta tendência.

Marques (1996) considera que o conceito de arte mudou, que atualmente não vamos mais a museus para apenas vislumbrar obras de arte, não assistimos espetáculos de teatro ou dança apenas como espectadores, mas gostamos muito quando existe interação entre platéia e artista, quando podemos tocar numa escultura, quando podemos subir ao palco e intervir no rumo do espetáculo. Curiosamente, e ao contrário do que se poderia pensar, um forte movimento conservador tem invadido nos últimos anos o ensino da dança.

São reconhecidas as transformações radicais que a dança sofreu nas décadas de 60 e 70, principalmente em relação às atitudes que implicavam a rejeição dos estilos ditos modernos. Atualmente, porém, técnicas, métodos e conceitos que imperavam nos séculos XVIII e XIX voltam a ser considerados como indispensáveis. A idéia de dança atual pode ser associada à do século XVIII, prevalecendo o virtuosismo, o espetáculo, o aprimoramento técnico. Tem sido estabelecido um precário diálogo entre as instituições de ensino de dança e o universo de criação contemporânea (MARQUES, op. cit.).

As mudanças ocorridas no meio artístico, em especial na dança, não afetaram decisivamente o ensino da mesma. Seria de esperar que outra concepção de ensino de dança estivesse hoje em pauta. Esperávamos que a ação educativa da dança de hoje pudesse levar à participação, à compreensão, ao desfrute e à reconstrução das atuais aberturas da arte.

Atualmente, encontramos inúmeras classificações de dança e os termos para denominá-las crescem a cada nova moda. Os locais onde se aprende a dança também mudaram. Mesmo tendo considerado acima que o seu ensino não mudou efetivamente, é preciso ressaltar que as academias especializadas proliferaram e já há escolas de ensino formal oferecendo esta manifestação cultural, entre diversas outras manifestações educativas e educativo-físicas.

No Brasil, em pleno ano 2.000, mesmo sendo considerado um país de intensa pluralidade cultural, é fortemente evidenciada a diferença entre a dança acadêmica da popular. A primeira apresenta ainda características européias e é apropriada por uma minoria de pessoas, enquanto a segunda é reestruturada a todo instante e veiculada pela mídia - o que garante sua recepção pela massa da população.

O espaço cênico da dança também conserva características tradicionais. O palco é o local que, até hoje, determina aquilo que pode ou não ser considerado como arte, contextualiza o trabalho artístico. Mesmo sabendo que esta relação espacial é restrita e impede aproximações entre a arte e o público maior, ainda entendemos o teatro, o palco, como o lugar apropriado para tais manifestações. Mais uma vez, mostramo-nos calcados num conceito histórico que se mostra com dificuldades de acompanhar a contemporaneidade.

Minimizando o peso dado às teorias que colocam a dança como atriz principal de um cenário político e social, faz-se necessário reconhecer que, em diversos momentos históricos, ela representou as vontades e anseios de um povo que não podia aclamar publicamente, a esperança de pessoas que acreditavam através da dança falar diretamente com seus deuses, simbolizando a alegria, a diversão. É possível afirmar que a dança foi e é uma forma de expressão de vários acontecimentos que marcaram a história da humanidade, saltando as paredes limitadas de um teatro, transpondo o espaço do palco e buscando no mundo exterior a representação de nossas vidas. A dança abandonou seus valores tradicionais de técnica e narrativa e se transformou numa arte do movimento, com possibilidade de demonstrar papéis sociais, podendo desempenhar relações dentro de uma sociedade, seja ela qual for, do oriente ao ocidente.

A questão conceitual que permeia a dança é bastante ampla e complexa e isso se deve à intenção de quem conceitua. Existem autores que abordam a dança com

aspectos emocionais, relacionados à psicologia, outros elaboram uma visão funcional, mais mecânica. Existe, ainda, aqueles que a relacionam a aspectos educativos:

(...) a dança possui definições a vários enfoques, envolvendo sempre o movimento, como: relação com os deuses; relação consigo, com os outros, e com a natureza; transcendência; emoção, expressão, sentimentos; símbolos, linguagem e comunicação; interação entre aspectos fisiológicos, psicológicos, intelectual e emocional; tempo, espaço, ritmo; arte; educação (RANGEL, 1996, p. 5).

A autora acima, na realidade, não define a dança, porém propõe relações e interações à um trabalho com dança.

Acreditamos que se torna possível desvelar a visão de mundo que se tem e expressá-la através da dança.

Pérez Gallardo (2002), ao se referir à dança, considera-a como uma forma de comunicação que se utiliza da linguagem corporal, podendo expressar idéias, sentimentos e emoções através de seus gestos. Por concordar com o autor e reconhecer o valor cultural que a dança incorpora, passamos a adotar o seu como nosso conceito de dança, além de relacioná-lo diretamente à educação, afinal esta é uma manifestação artística que possibilita formas de criação e apreensão cultural.

A Educação Física, como já mencionamos, sendo uma disciplina curricular que, "trata pedagogicamente, na escola, dos elementos da cultura corporal" (COLETIVO DE AUTORES, 1992), deveria se sentir à vontade para absorver, dentre os elementos dessa cultura corporal, a dança.

Desta forma, a dança se insere diretamente num contexto pedagógico, no interior de uma disciplina curricular, fazendo-se necessário refletir sobre sua atuação dentro desse contexto.

Tanto a dança como a educação podem fazer parte de um projeto unificado, se acreditarmos que a dança é uma manifestação cultural do ser humano e que, através da vivência contextualizada, torna-se possível o acesso a ela e a

possibilidade de sua produção cultural. A escola pode possibilitar o acesso a esse patrimônio cultural, porque a dança é cultura, é história, é patrimônio da humanidade.

Nas próximas etapas deste trabalho, iremos nos ater, em maior profundidade à relação dança e escola, mais precisamente no espaço das aulas de Educação Física.

3.1.2 - A dança como elemento da cultura corporal apropriada e sistematizada nas aulas de Educação Física escolar

Como já mencionamos anteriormente, segundo Betti (1991), a dança se insere no contexto escolar em 1854, quando a ginástica passa a ser oferecida aos homens e a dança se torna uma atividade exclusiva para as mulheres. Neste período, as aulas de dança se propunham a reafirmar a leveza e a graça das mulheres predestinadas à maternidade e aos cuidados do lar, através de exercícios calistênicos, ritmados ao som musical.

Desde a inclusão da dança no âmbito escolar, até pouco tempo atrás (por volta da década de 1990), observa-se uma grande ausência de discussões sobre a mesma, como elemento da cultura corporal a ser tratado pela Educação Física. Atualmente, as discussões sobre a dança já têm lugar efetivo em debates e discussões acadêmicas, principalmente com questionamentos acerca da real possibilidade do professor de Educação Física trabalhá-la na escola, visto existir a Faculdade de Dança, que, entre seus conhecimentos, relaciona o trato da dança no contexto escolar. Essas discussões geralmente se pautam na relação entre formação e atuação profissional. Consideramos que a formação de ambos profissionais, os da

Dança e os da Educação Física, é diferenciada e possui enfoques específicos em cada um dos cursos, podendo sim, ambos, trabalhar com a dança na escola. Faz-se necessário realmente delimitar o âmbito de atuação e deixar claro o aprofundamento dado ao objeto de estudo por cada um destes profissionais.

Nas abordagens já destacadas neste trabalho, a dança se insere claramente como um dos campos de conhecimento a ser abordado pela Educação Física na escola. Uma das referências que evidencia e descreve a relevância e processos metodológicos do trato da dança a ser trabalhada pela Educação Física escolar é o Coletivo de Autores (1992).

Ao reconhecer que a dança confronta seu aspecto expressivo com a formalidade da técnica para sua execução, o Coletivo de Autores (op. cit.) considera como uma decisão a ser tomada para o ensino da dança na escola, a escolha entre ensinar movimentos técnicos que não priorizam a expressão espontânea ou favorecer o surgimento de gestos e expressões, imprimindo no aluno certos sentidos e significados relativos à dança, contextualizando-a como uma forma de expressão corporal criada pelos e para os seres humanos.

Vianna (1990) nos aponta um caminho em relação à decisão a ser tomada. O autor considera que a dança a ser tratada na escola pode secundarizar os padrões estéticos, deixando as regras e técnicas específicas para ir ao encontro das necessidades do ser humano, de modo a permitir a expansão de idéias, da expressividade e da criatividade: "A técnica todo mundo pode aprender, mas a técnica não é nada sem as idéias" (Ibid, p. 62). Assumindo essa perspectiva, no que diz respeito à decisão a ser tomada segundo o Coletivo de Autores (1992) mencionado, evidenciamos nossa escolha em ficar com a opção dada acima. Ela prioriza a expressão espontânea, contextualiza a dança como forma de expressão corporal criada pelos homens e favorece o surgimento de movimentos intencionais,

carregados de significados, chamados por nós de gestos e expressões, tudo em consonância com nossos objetivos quanto à dança em contexto escolar.

A Educação Física como um todo ainda não efetiva a dança dessa forma, tendo reforçado, por inúmeras vezes, os movimentos mecânicos e repetitivos, sem qualquer fundamentação ou contextualização. A maioria das escolas, ao inserir a dança no currículo da Educação Física, está preocupada exclusivamente com as festas comemorativas do calendário escolar. Nelas, os professores "perdem" várias aulas exigindo sincronia e habilidade técnica dos alunos para a repetição de movimentos ritmados que foram previamente criados por eles.

Não estando confortáveis com a situação da dança na escola e acreditando ser possível rever a atuação profissional vigente, é que passamos a discutir algumas perspectivas de como a dança pode ser sistematizada na escola, como um dos elementos da cultura corporal a ser trabalhado pela Educação Física.

Sborquia (2002) ressaltou em sua pesquisa que o âmbito de atuação profissional da Educação Física na escola, durante as duas sessões de aulas semanais, destinadas por lei², não devem ultrapassar o objetivo de colocar os alunos em contato com os elementos da cultura corporal, vivenciando-os. Assim, a autora está em consonância com o que já citamos de Pérez Gallardo (2002), ao considerar evidente que o professor de Educação Física possui formação profissional para atuar em três âmbitos distintos: **vivência, prática e treino**, devendo as aulas do professor que atua na educação formal, estar no âmbito da vivência.

Sborquia (op. cit.) reconhece as limitações da escola em relação ao tempo e espaço disponíveis para as aulas, considerando ser necessária a elaboração de um

² Atualmente não temos a garantia de duas sessões de aulas semanais. É necessário recorrer ao projeto pedagógico de cada escola para saber a definição da carga horária destinada à Educação Física.

planejamento para a realização do trabalho da Educação Física com a dança. É possível trabalhar com a dança em todo contexto escolar, sendo necessário refletir sobre quais os tipos de danças criativas e pré estruturadas e como as mesmas farão parte das aulas.

Para planejar, partiremos da pesquisa de Sborquia (2002), por concordarmos com as sugestões e resultados obtidos pela autora. Em seu trabalho, a autora objetivou "apresentar elementos que possibilitem desenvolver proposições para a organização do conhecimento da dança na educação básica na perspectiva da teoria crítica" (Ibid, p. 3).

Ao considerar uma classificação quanto ao espaço geográfico, a autora distribuiu os estilos de dança de acordo com as séries, como pode ser visto na figura abaixo. Cabe-nos considerar tal figura demonstrativa como um eixo norteador para o trabalho de dança na Educação Física e não como uma imposição elaborada sem possibilidades de reestruturação, afinal, como já destacamos neste trabalho, o que vai definir a dimensão do trato pedagógico em relação aos elementos da cultura corporal na escola será dependente de considerações e análises feitas a partir do contexto no qual a mesma se insere.

FIGURA 1: A dança na educação básica.

1ª SÉRIE - LOCAIS
2ª SÉRIE - REGIONAIS
3ª SÉRIE - ESTADUAIS
4ª SÉRIE - NACIONAIS
5ª SÉRIE - ESTRANGEIRAS
6ª SÉRIE - INTERNACIONAIS

(SBORQUIA, 2002, p. 80).

Acreditamos que a classificação atribuída pela autora até a 4ª série dispense exemplificações, ela propõe que o professor parta de um contexto menor, local e, aos poucos, vá imprimindo ao trabalho alcances maiores, mais amplos. Acreditamos que essa atribuição sugerida pela autora deva ter um caráter norteador e não uma estruturação fechada que nos remeta à um trabalho de dança pré estruturada. Consideramos que o trabalho criativo e a exploração de movimentos deva fazer parte de todas as etapas sugeridas pela autora.

Cabe ressaltar detalhadamente a diferenciação elaborada entre as danças consideradas como estrangeiras e internacionais, destinadas à 5ª e 6ª séries, respectivamente.

Como estrangeiras, a autora considera serem as "... danças realizadas em outros países, relação e análise dos componentes motores da dança, assim como os costumes e valores de cada país" (IBID, p. 19).

As danças internacionais são aquelas "... praticadas em vários países. Geralmente são as danças produzidas e veiculadas pela mídia" (IBID, p. 19).

As 7ª e 8ª séries, segundo a autora, poderiam iniciar um trabalho com a dança expressiva e de espetáculo, ou seja, as elaborações coreográficas passam a ter finalidade de interpretações musicais, tematizações ou exteriorização de

sentimentos e sensações, tendo o aluno autonomia para criar. As emoções expressadas através da dança podem ser mais facilmente externalizadas após um contato já iniciado com a atividade, por isso a autora as destaca a partir da 7ª série. Acreditamos que as danças expressivas e de espetáculo, possam fazer parte de todas as séries escolares, porém como ressalta Sborquia (2002), com maior ênfase nas 7ª e 8ª séries.

De acordo com a classificação atribuída, o ensino da dança parte do que é mais próximo da realidade do aluno. Sugerimos que na educação infantil aconteça a exploração do que esteja mais perto do grupo familiar, podendo estas serem danças criativas, recreativas, folclóricas, populares. As famílias, atualmente, ao se reunir, pouco realizam cantos, danças, brincadeiras cantadas e dançadas. São essas manifestações tradicionais que acreditamos poder ser resgatadas pela escola de educação infantil. O contexto familiar é considerado por nós fundamental para a criança vivenciar a dança no ambiente cultural que se está formando.

Pudemos perceber, com a realização de nossa pesquisa, a riqueza de possibilidades ocorrida com o conhecimento da dança trabalhada com os alunos de educação infantil. Ficou muito evidente que as crianças em idade pré-escolar ainda não estão limitadas a regras sociais, não estão tolhidas em suas manifestações, tem alto poder de imaginação, além de serem facilmente motivadas e criarem com muita facilidade. Essas crianças usam desse potencial humano, a criatividade, sem restrições.

A comprovação dessas manifestações apresentadas pelos alunos de educação infantil nos traz a certeza de que os professores de Educação Física, ao trabalharem com a dança no contexto escolar, podem e devem ir além do que simples passos reproduzidos pelos alunos, sem contextualização e desprovidos de significados. O trabalho de dança pode ser rico e contar com a participação ativa

dos alunos, sendo o professor um importante mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Sborquia (2002) não faz alusão ao trato da dança no ensino médio, sendo assim, acreditamos que uma proposta que vise a formação e capacitação humana seria a mais adequada para estas séries. Entendemos por isso como uma proposta que, além de estabelecer normas, regras e regulamentos que servem de base para a organização de um grupo social, propicie a incorporação autônoma de conhecimentos necessários para se viver dentro dessa organização social (PÉREZ GALLARDO, 2002).

No ensino médio, é possível que os alunos iniciem uma participação mais efetiva e direta nas aulas de Educação Física e como já têm sugerido alguns autores, que eles se tornem "Agentes sócio-culturais" ou, como denomina Pérez Gallardo (op. cit.), "Líderes Comunitários". Nesse caso, estaríamos proporcionando ao aluno uma possibilidade de atuar junto a seus colegas, bem como à comunidade escolar e até extra-escolar, elaborando projetos de atuação da prática da dança, no caso, junto a esta comunidade.

A sugestão é que na 1ª série do ensino médio, os alunos se apropriem de conhecimentos que lhes dêem subsídios para terem autonomia em relação ao seu corpo e às mudanças ocorridas associadas à prática da dança.

Na 2ª série do ensino médio, estes alunos poderão formar grupos de interesses junto aos colegas da escola e elaborar atividades extraclasse, ou seja, um grupo de alunos que se interesse por street dance, por exemplo, pode formar um grupo desta atividade fora do horário escolar. Lembramos que seguindo a classificação, já destacada neste trabalho, por Pérez Gallardo (2002) estariam estes alunos atuando no âmbito da **Prática**.

Na 3ª série, esses grupos podem ser ampliados para a comunidade extra-escolar, podendo se utilizar de espaços alternativos nos bairros ou nas associações.

Com as sugestões elaboradas, torna-se possível ampliar a figura estabelecida por Sborquia (2002) da seguinte forma:

FIGURA 2: A dança no ensino médio.

ENSINO MÉDIO
1ª SÉRIE - CONTEXTUALIZAÇÃO DA DANÇA, AUTONOMIA CRÍTICA E CONHECIMENTOS RELATIVOS AO CORPO EM MOVIMENTO DANÇADO.
2ª SÉRIE - CONTEXTUALIZAÇÃO DA DANÇA E FORMAÇÃO DE GRUPOS DE INTERESSE EXTRA - CLASSE PARA A COMUNIDADE ESCOLAR.
3ª SÉRIE - CONTEXTUALIZAÇÃO DA DANÇA E FORMAÇÃO DE GRUPOS DE INTERESSE EXTRA - CLASSE PARA A COMUNIDADE GERAL.

Seja qual for a dança e, independentemente da série a ser trabalhada, torna-se necessária, para sua prática, uma discussão durante as aulas de Educação Física, entre professor e aluno sobre sua contextualização, suas classificações, seu momento histórico, suas transformações, enfim, é imprescindível imprimir à dança estudada um sentido, um significado. Acreditamos ser indispensável o incentivo do professor para que seus alunos descubram movimentos espontâneos e recriem o que já é conhecido por eles.

Sugerimos que as aulas de dança inseridas no contexto escolar da Educação Física passem por três etapas durante o período em que serão trabalhadas.

O primeiro momento se refere à exploração de movimentos espontâneos. Trata-se de sentir a dança sem conhecê-la, ou seja, a utilização de estímulos sonoros, sem que necessariamente se reconheçam passos e movimentos específicos do mesmo. É neste momento que buscamos elaborar uma linguagem comum ao grupo, trocar experiências. Acreditamos que a música seja capaz de nos transportar ao

mundo imaginário, repleto de emoções, sonhos e fantasias, criado inicialmente pelo compositor, para as nossas próprias formas de expressão e fantasias, transformando a linguagem musical em linguagem do movimento. Este é o momento de exteriorizar o que sentimos em relação à música ou outros estímulos sonoros ouvidos, de transparecer através de gestos o reflexo afetivo que a música nos traz. No entanto, a música só se sustenta na dança como força expressiva, não como cerne.

Schroeder (2000, p. 04) reconhece ser a dança uma arte autônoma e afirma que "considerar ou não a música indispensável à dança é mera opção pessoal que não influi na legitimidade da criação coreográfica".

No segundo momento, já com a música ou outras sonoridades internalizadas, sentidas e vividas, podemos partir para apresentar os movimentos relacionados à dança que se propõe realizar. Para esta etapa da vivência, torna-se necessário apresentar os passos e movimentos referentes à dança em questão. Esta apresentação pode se dar não só pelo meio limitado de demonstração, mas também pela apresentação de vídeos, figuras, discussões entre possíveis alunos que já conheçam a representação apresentada, entre outras formas que o professor considerar pertinente.

Anteriormente apontamos, através de uma citação, a não obrigatoriedade da música junto ao trabalho da dança, porém temos ressaltado, através das etapas descritas, a inclusão da música para a consecução do nosso propósito, isto se dá por concordarmos plenamente com Schroeder (2000), quando afirma:

A música, arte essencialmente do tempo, empresta o ímpeto do seu fluxo sucessório à dança. Esta, tendo como cerne a confecção de um discurso expressivo através do gesto e dos movimentos, soma à sua vasta gama sugestiva também a expressão sonora. Não que ambas não tenham embutidas nelas próprias, ao menos em potencial, essas possibilidades. Ou

seja, a dança mantém a sua temporalidade mesmo quando não tem a música como associada, e a música mantém uma gestualidade expressiva mesmo sem estar com a dança. Na associação os potenciais são realizados e as ênfases se tornam concretas, visíveis. Música e dança acabam por somar riquezas, ampliando o alcance sugestivo e as possibilidades de articulação, revigorando, assim, sua força expressiva, uma na outra (SCHROEDER, 2000, P.33).

Assim, considerando ainda a música como aliada para somar riquezas, alcançamos o terceiro e último momento. Neste, a contextualização da dança trabalhada deve se fazer presente, pois só assim acreditamos dar um sentido e um significado ao trabalho da dança no âmbito escolar. É interessante neste momento refletir e ampliar sobre o significado da dança trabalhada como sendo festivo, ou de luta, agradecimento, entre outras formas de representação simbólicas. Faz-se necessário contextualizar a dança na região à qual ela pertence, destacando seu caráter histórico, as vestimentas envolvidas, bem como trabalhar com a diferença dos movimentos realizados anteriormente (espontâneos) e a caracterização dos movimentos específicos a ela relacionados.

Dessa forma, acreditamos iniciar a visualização de um professor mais consciente, que realiza um trabalho efetivo, real e não superficial, pautado apenas em ensaios para festividades, além de um aluno mais integrado ao conteúdo que está aprendendo e não apenas um repetidor de movimentos secos, frios e vazios de significados.

A gama de experiências trazidas pelos alunos também deve fazer parte das aulas de Educação Física. Geralmente, o que os alunos trazem para o interior das aulas pode estar repleto de significados para eles. Estes significados devem ser relevados, no entanto, não queremos tecer uma visão romântica, temos a sensatez de perceber que muitas vezes os alunos trazem para a escola apenas uma reprodução consumida por eles da mídia, não compreendendo realmente o produto

consumido. Cabe ao professor ampliar o acervo destes alunos, permitindo a manifestação de sua experiência, contextualizando esta prática na realidade sócio-cultural.

Contudo, quando o acervo cultural dos alunos se limita às danças da moda e quando for necessário e conveniente, o professor pode estar analisando junto com seus alunos os aspectos éticos para o ensino da dança em todas as séries de ensino (SBORQUIA, op. cit. p. 81).

Acreditamos que, não só a dança, mas todos os conhecimentos sistematizados e tratados na escola podem estabelecer uma relação dialética com a sociedade. Sabemos que a escola é influenciada pela sociedade, porém é possível estabelecer uma relação de troca, sendo a escola um agente influenciador da sociedade. Na Educação Física, essa troca é facilmente estabelecida com jogos, campeonatos, festivais, eventos recreativos de forma geral, ou através de nossa sugestão para os alunos do ensino médio, em que os pais e familiares possam participar, prestigiar e assistir.

O que sugerimos é que a dança, uma vez reconhecida como elemento da cultura corporal, esteja integrada diretamente às propostas escolares, estabelecendo também esta relação de troca com a sociedade.

O Percurso Metodológico

"Su etimologia le da el significado de persecución, esfuerzo para alcanzar un fin, búsqueda, camino".

CASTRO (1981:140)



Neste capítulo, objetivamos descrever o percurso seguido na pesquisa, indicando a metodologia e os instrumentos utilizados.

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, cujo principal objetivo é diagnosticar se os processos metodológicos utilizados na disciplina MH 304 - Pedagogia do Movimento II, constantes da formação dos alunos da FEF/Unicamp, têm sido adequados ou não ao que se espera desse conhecimento junto à prática escolar. Sendo assim, buscamos identificar se essa metodologia pode realmente ser desenvolvida na escola. Cabe ressaltar que a referida disciplina aborda todos os conhecimentos que acreditamos serem necessários, para a vivência das aulas de Educação Física escolar, sendo a dança apenas um desses conhecimentos.

A opção por estudar a disciplina MH 304, relacionando-a à formação e atuação profissional, deu-se por considerarmos que a mesma oferece o enfoque educativo procurado por nós. Não desconsideramos a existência de outras disciplinas na FEF/Unicamp que oferecem, dentre seus conhecimentos, o estudo da

dança, porém a MH 304 enfoca com maior clareza o âmbito da vivência, tido por nós como necessário para o trato da dança inserida nas aulas de Educação Física escolar.

O interesse em estudar a dança, tanto na formação quanto na atuação profissional, surgiu primeiramente pelo contato direto com o objeto de estudo durante as aulas de Educação Física na Educação Básica, em nossa própria prática docente. Posteriormente, o interesse intensificou-se ao participarmos do Programa de Estágio Docente (PED). Este programa proporciona ao aluno regular da pós-graduação participar integralmente de uma disciplina da graduação. Essa participação visa aperfeiçoar os estudantes de Mestrado e Doutorado da Unicamp no exercício de atividades de apoio à docência, abrangendo a elaboração ou correção de listas de exercícios, auxílio ao professor em aulas práticas, aulas teóricas ou de exercícios de reforço, plantão de dúvidas ou outras atividades consideradas correlatas.

A disciplina escolhida por mim ao participar do referido programa foi a MH 304 - Pedagogia do Movimento II, que tem como professor responsável o Prof. Dr. Jorge S. Pérez Gallardo, orientador desta dissertação. Minha participação ocorreu no 2º semestre de 2001, junto aos alunos do curso noturno. Segundo o programa do professor responsável, as concepções de formação humana e capacitação estiveram presentes durante todo o semestre como elementos primordiais para a disciplina, servindo de base teórica para sua aplicação. A ginástica rítmica, acrobática, a dança, as artes cênicas, entre outras, fizeram parte do conteúdo programático da disciplina, tendo como objetivo a possibilidade de aplicação, modificação e adaptação destes às características do meio onde o acadêmico se desenvolverá profissionalmente (Anexo 1).

A opção pela abordagem qualitativa de pesquisa se deu por esta ter a preocupação com a interpretação dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas

ações, além de levar em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas, defendendo uma visão holística dos fenômenos (ANDRÉ, 2001).

Como ressalta André (op. cit.), não se pode considerar apenas o extremo de que qualitativo é sinônimo de não quantitativo para identificar uma pesquisa. Este é um sentido popular que supõe uma ambigüidade entre os conceitos, perdendo-se de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas.

Ao optar pela abordagem qualitativa, passou a ser necessário estabelecer qual tipo de pesquisa associada a esta seria escolhida. Então, foi estabelecida a pesquisa-ação, por envolver um plano de ação baseado em objetivos a serem alcançados, além de ser uma ação sistematizada e controlada pelo próprio pesquisador.

Para alcançar os resultados, torna-se necessário, na pesquisa-ação, que o pesquisador tenha um plano de intervenção, realize coleta sistemática dos dados, analise os dados fundamentados na literatura pertinente e relate os resultados obtidos (ANDRÉ, 2001).

Thiollent (1996) considera algumas fases essenciais ao projeto de pesquisa-ação, estando entre elas: "a fase exploratória, o tema da pesquisa, o plano de ação, coleta dos dados e a divulgação externa".

A *fase exploratória* se caracteriza por descobrir o campo da pesquisa, elaborar um primeiro levantamento acerca dos problemas possíveis, além de conhecer os participantes (atores) da pesquisa e suas expectativas. "(...) trata-se de detectar apoios e resistências, convergências e divergências, posições otimistas ou céticas, etc." (THIOLLENT, op. cit. p. 48).

O *tema da pesquisa* "é a designação do problema prático e da área de conhecimento a serem abordados" (THIOLLENT, op. cit. 50).

O *plano de ação* corresponde ao que precisa ser feito, como agir. Segundo o autor, é necessário definir com precisão:

- "a) Quem são os atores?
- b) Como se relacionam os atores e as instituições: convergências, atritos, conflito?
- c) Quem toma as decisões?
- d) Quais são os objetivos tangíveis da ação e os critérios de avaliação?
- e) Como dar continuidade à ação, apesar das dificuldades.
- f) Como assegurar a participação da população e incorporar suas sugestões?
- g) Como controlar o conjunto do processo e avaliar os resultados?" (Ibid, p.69)".

A *coleta de dados* pode ser feita por entrevistas ou através de questionários convencionais, aplicados em maior escala. Todas as informações coletadas devem ser posteriormente discutidas, analisadas e interpretadas.

Divulgação externa nada mais é do que o retorno das informações obtidas aos grupos implicados: "Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência (...)" (Ibid, p. 71).

4.1 - DELIMITANDO O UNIVERSO DA PESQUISA: POPULAÇÃO E AMOSTRA

Neste momento, passamos a delimitar as instituições e os profissionais que fariam parte da pesquisa. Optamos por centralizar o estudo na cidade de Campinas, Estado de São Paulo e não fizemos restrições à rede de ensino. Tanto as escolas

como os professores envolvidos, foram escolhidos aleatoriamente ou por indicações de um professor por outro. Desta forma, iniciamos sem predeterminar a escola e sem saber ao certo o que seria encontrado em cada uma delas.

Foram entrevistados um total de 04 professores, sendo um professor da Educação Infantil (pré-escola) e três professores do Ensino Fundamental, respectivamente 1ª, 5ª e 8ª séries. Em relação ao gênero, apenas um dos professores participantes era do sexo masculino.

O Ensino Médio não foi abordado por nossa pesquisa de campo, visto ser necessário de outro enfoque educativo e específico para essas séries, como destacamos em nossa revisão de literatura. Acreditamos que correríamos o risco de despadronizar a pesquisa já que, no Ensino Médio, o trabalho deveria ser abordado por outra perspectiva, necessitando inclusive de um tempo maior de aplicação.

O tempo de formação e de atuação de cada professor envolvido não foi estipulado, uma vez que não julgamos tal delimitação pertinente para os objetivos a que nos propúnhamos com a pesquisa, visto nos preocupar exclusivamente com os processos metodológicos utilizados pelos respectivos professores e suas considerações acerca de nossa proposta, sendo indiferente assim, o tempo de atuação de cada um.

Após as entrevistas iniciais, ministramos 02 aulas de dança, utilizando os conceitos e concepções que acreditamos ser necessários para uma vivência com este conhecimento. Não superamos 02 aulas, pois a própria disciplina MH 304 trata deste conhecimento com aproximadamente 02 encontros, dentre os 15 planejados para o semestre, considerando que este já se caracteriza pela exploração da vivência em dança para a escola. Cabe ressaltar que, na realidade escolar, esse número de aulas pode ser excedido a fim de suprir o planejamento de cada professor. Os

professores envolvidos estiveram presentes às aulas e, numa segunda entrevista, depois das aulas, analisaram e discutiram conosco a aula por eles assistida.

4.2 - O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

Depois da pesquisa na literatura encaminhada e da participação como bolsista PED concluída, partimos para verificar, na prática, se os conhecimentos e procedimentos metodológicos utilizados na disciplina MH 304, oferecida na formação dos alunos de Educação Física da FEF - Unicamp, podem realmente ser desenvolvidos nas escolas.

Em março de 2002, resolvemos dar um primeiro passo em direção ao que seria nossa pesquisa-ação. Consideramos necessário verificar se nossos anseios seriam correspondidos e o que seria preciso reformular para iniciarmos o processo de coleta de dados através de pesquisa-piloto. Para tal, realizamos todo o processo que mais tarde seria necessário, junto a uma turma de Educação Infantil.

Após a realização da pesquisa-piloto, que se caracterizou como um momento propício para treinarmos e analisarmos os possíveis problemas que poderiam surgir, enviamos uma carta de apresentação (Anexo 2) às quatro Instituições de Ensino que comporiam nossa pesquisa.

Sem restrições por parte das Instituições de Ensino envolvidas, agendamos diretamente com os professores a primeira entrevista a ser realizada antes das aulas que nos propomos apresentar (Anexo 3). Feita a entrevista, agendamos nossa intervenção de acordo com as possibilidades de cada escola, porém solicitamos aos

professores que nossas aulas acontecessem sequencialmente de acordo com as aulas de Educação Física e não tendo intervalos entre semanas.

As duas aulas ministradas por nós seguiram um roteiro preestabelecido, porém com possibilidades de adaptações, respondendo às singularidades apresentadas por cada turma envolvida e descritas no próprio roteiro (Anexo 4).

Em seguida à última aula, realizamos outra entrevista semi-estruturada (Anexo 5) com o objetivo de verificar, junto à professora responsável, a aceitação e validade do trabalho realizado.

Todas as aulas foram fotografadas (Anexo 6), a fim de visualizarmos as expressões apresentadas pelos alunos, relacionando sua participação ou não nas aulas, com a aceitação ou não dos mesmos pela proposta, além das fotografias servirem de registro de aula, fazendo as vezes de um diário.

4.3 - A ORGANIZAÇÃO E O TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS

Para organizar, analisar, tratar e interpretar a presente pesquisa, recorreremos à análise de conteúdo sugerida por Bardin (1977) que se constitui num conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a descrição do conteúdo das mensagens, provenientes das entrevistas, permitindo assim, inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das mensagens.

Como sugere Bardin (op. cit.), a análise de conteúdo organiza-se em três fases: *a pré-análise*, a *exploração do material* juntamente com o *tratamento dos resultados* e por fim, a inferência e a interpretação.

A *pré-análise* constitui-se de uma leitura prévia, propiciando assim um primeiro contato com o material. Neste momento, é possível organizar,

operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais, a fim de conduzir a um esquema preciso do envolvimento das próximas etapas (BARDIN, op. cit. p. 95).

A exploração do material é a fase da execução sistemática das decisões tomadas. É neste momento que ocorre a codificação, classificação e categorização dos dados. A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados em unidades de registro, permitindo assim uma descrição exata do conteúdo (BARDIN, op. cit. p. 101).

Tratamento dos resultados é realizado através de operações estatísticas simples. Nessa fase é possível ressaltar as informações fornecidas pela fase anterior: "Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes)" (BARDIN, op. cit. p. 101). A partir desta etapa foi possível realizarmos nossas inferências e interpretações.

Através desse processo metodológico, buscamos extrair a essência dos discursos dos professores, embora acreditamos que, em alguns momentos, o fenômeno foi ocultado ou mostrado parcialmente.

4.4 - OS PROFESSORES ENVOLVIDOS NA PESQUISA

A referida pesquisa teve quatro professores envolvidos, sendo um professor da Educação Infantil e três professores do Ensino Fundamental. Em relação ao gênero, tivemos três do sexo feminino e um do sexo masculino. Optamos por trabalhar com apenas uma das turmas de cada professor envolvido. Desta forma, atuamos diretamente com uma turma de pré-escola, uma turma de 1ª série, uma turma de 5ª série, além de uma de 8ª série, todas da rede particular de ensino da cidade de Campinas.

Através da entrevista inicial, realizada antes de nossa intervenção, foi possível obter as seguintes informações:

- Tempo de atuação na Educação Básica, junto à disciplina de Educação Física:
Professor 1: 04 anos, Professor 2: 02 anos, Professor 3: 03 anos, Professor 4: 17 anos.
- Pós Graduação:
02 especialistas com mestrado em andamento
- Nome do curso de Pós Graduação:
Mestrado: Pedagogia do Movimento
Mestrado: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte
Especialização: Treinamento Desportivo
Especialização: Ginástica

Percebemos que, apesar dos cursos de especialização dos professores que o fizeram não estarem diretamente envolvidos com o âmbito escolar, ambos estão realizando seus estudos, em nível de mestrado, com ênfase na prática educativa.

Entre as perguntas iniciais de nossa entrevista tivemos:

- Você estudou dança em sua formação acadêmica?

Os quatro professores envolvidos responderam que sim.

Estas informações, citadas acima, não aparecem diretamente nas análises das entrevistas, por isso consideramos importante destacá-las aqui, para que fosse reconhecido claramente quem eram os profissionais envolvidos na pesquisa.

AS ANÁLISES



Neste momento, passaremos a apresentar os resultados obtidos através da investigação, acreditando que os dados não foram totalmente esgotados, sendo possível a realização de outras análises.

Acreditamos que, além das opiniões individuais de cada entrevistado, os discursos apresentam as concepções de cada professor, manifestando e revelando suas possíveis ações. Cabe ressaltar que isto é um ponto significativo em nossa pesquisa, visto que não analisamos as aulas dadas por eles e sim eles analisaram as aulas oferecidas por nós.

Através da elaboração das análises, foi possível perceber uma visão mais detalhada do pensamento do professor envolvido em relação à dança como conhecimento a ser trabalhado pela Educação Física.

A leitura das entrevistas e o tratamento das mesmas possibilitaram-nos a formulação de categorias relativas às questões elaboradas. Essas categorias identificam o momento em que os professores apresentam, nos seus depoimentos, as possíveis ações direcionadoras da prática pedagógica, bem como a concepção de dança que essas ações trazem subjacentes.

5.1 - O DISCURSO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS (Antes das aulas)

Apresentamos, neste momento, através das categorias, as unidades de significado que elucidam as falas dos professores envolvidos, suas expressões e manifestações relativas à entrevista elaborada antes de nossa intervenção prática. Os professores serão identificados pela letra P, seguida do número relativo à ordem em que ocorreram nossas entrevistas, ou seja, o P1 foi o primeiro professor com o qual realizamos a pesquisa.

CATEGORIAS ENCONTRADAS NAS ENTREVISTAS ANTES DAS AULAS

Categoria 1:

A dança trabalhada nas festas comemorativas

A propósito desse aspecto, o posicionamento dos entrevistados foi:

P1 - "*Sim, primeiro pelas festas comemorativas da escola (...)*".

P3 - "*Sim, (...) além disso, tem um monte de festas no calendário escolar*".

P4 - "*Sim, (...) além de tantas festas que a gente usa a dança*".

Observamos claramente a presença da dança no interior das escolas, principalmente como sinônimo de festas comemorativas. Esta relação dança-festa está inserida no discurso da maioria dos professores para justificar a presença da dança em suas aulas, porém este trabalho denota uma contribuição restrita da dança não favorecendo o seu conhecimento como elemento educativo.

Categoria 2:

A dança deve ser tratada com valor igual aos demais conteúdos

Diante dessa categoria, encontramos as seguintes afirmativas:

P2 - *"Sim, porque deve fazer parte dos conteúdos da Educação Física assim como o esporte e o jogo".*

P3 - *"(...) tem que trabalhar com a dança igual trabalhamos com os esportes".*

Estes dois professores procuram não fazer, em seu discurso, distinção entre a dança e os demais elementos da cultura corporal que devem estar inseridos na escola e justificam a presença da dança por esta também ser um dos elementos a ser tratados pela escola. Percebemos nestas colocações um reconhecimento por parte do professores quanto ao espaço já garantido nas aulas de Educação Física para o jogo e esporte, tendo ainda, a dança, que alcançar esse patamar.

Categoria 3:

Definição de dança restrita ao movimento

Os professores envolvidos apontaram as seguintes afirmações:

P3 - *"Porque dança é movimento".*

P4 - *"Porque a dança tem um vasto universo de atividades motoras (...)"*

Nestes dois discursos, percebemos uma relação de Educação Física com a dança reduzida ao desenvolvimento motor. Para o professor 3, todo movimento pode ser caracterizado como dança. Esta concepção equivocada acaba por reduzir o universo da dança, além de se atrelar à maneira mecânica e utilitarista de pensar o corpo.

Categoria 4:

A dança como fator motivacional

Referente a esse aspecto, apenas um professor se manifestou da seguinte forma:

P1 - *"(...) as crianças gostavam, eles dançavam sem perceber".*

O professor 1 compreende a dança como uma atividade que dá prazer e agrada aos alunos. No entanto, se contradiz ao considerar que seus alunos não percebiam que estavam dançando e por isso gostavam. Quer dizer que se os alunos soubessem que aquela aula se referia à dança, o prazer acabava?

Categoria 5:

Dificuldades em relação ao preconceito

Essa categoria já era esperada por nós visto ser, frequentemente, apontada nos meios profissionais. Nossos entrevistados se manifestaram das seguintes formas:

P1 - *"Outro problema é o preconceito dos meninos".*

P2 - *"A participação dos meninos é difícil (...)".*

P3 - *"Geralmente os meninos não querem participar e (...)".*

P4 - *"Com certeza o preconceito dos meninos".*

Todos os professores do nosso universo da pesquisa classificaram o preconceito dos meninos em relação à dança como uma dificuldade para realizar o trabalho. Reconhecemos que tal preconceito esteja presente no âmbito escolar,

tornando-se necessário que este conhecimento seja analisado e discutido junto aos seus alunos, não ignorando tal fato. Apesar desta dificuldade, todos os professores envolvidos declararam trabalhar com a dança em suas escolas, mas não abrangem discussões em suas aulas.

Categoria 6:

Falta de espaço físico adequado

Em relação a essa categoria tivemos apenas uma argumentação:

P2 - *"(...) e a falta de um espaço físico adequado".*

A falta de espaço físico adequado foi apontada por apenas um professor que não possui quadras ou salas específicas em sua escola, apenas um pátio onde acontecem diversas atividades da escola. Cabe ressaltar que esse item pode não ter sido apontado com grande frequência em nossa pesquisa, por estarmos num universo de escolas da rede particular que geralmente oferece uma infraestrutura adequada.

Categoria 7:

A influência da mídia como fator negativo

Esse item também foi apontado por apenas um professor da seguinte maneira:

P1 - *"A escolha da música, (...) eles escolhem o que está na moda e eu não consigo inovar".*

Para o professor 1, a mídia influencia diretamente suas aulas no momento de escolha das músicas para as aulas ou montagens coreográficas. Percebemos que o professor nota a influência veiculada pela mídia, porém não contextualiza esta manifestação, ele "não consegue inovar", apenas ignorar.

Categoria 8:

Danças folclóricas e populares para festas

Todos os professores envolvidos em nossa pesquisa identificaram relação do seu trabalho a essa categoria:

P1 - *"Folclóricas. Entre maio e junho porque já tem a festa junina".*

P2 - *"(...) em agosto são danças populares brasileiras".*

P3 - *"Danças típicas da época junina. (...) maio e junho principalmente porque já entra a festa junina".*

P4 - *"Folclóricas e (...) cerca de 16 aulas no final do ano porque acontece um festival na escola".*

Todos os professores entrevistados classificaram as suas aulas como sendo de danças folclóricas ou populares, só não sabemos se para eles as danças folclóricas se limitam às de festas juninas. É interessante notar como para todos os professores o período para a realização das aulas se dá nas proximidades de uma data comemorativa do calendário escolar, o que nos remete à realização de ensaios e preparação para tais festas. Dessa forma, é possível que a contextualização dessas danças aconteça superficialmente, ou não aconteça.

Categoria 9:

Atividades rítmicas

Referente a essa categoria temos:

P2 - *"São atividades rítmicas com música que eu dou e, em agosto (...)"*

Esse professor considera trabalhar com atividades rítmicas, no entanto sua fala segue acompanhada de "e", adicionando posteriormente um trabalho de dança popular.

De fato, nem toda sequência rítmica pode ser considerada como dança e esse professor parece reconhecer uma especificidade para o trabalho da dança.

Categoria 10:

Danças da moda

Destacamos essa categoria através das afirmações:

P3 - *"(...) o forró que no último ano fez muito sucesso e nós aproveitamos (...)"*

P4 - *"(...) acho que posso chamar de contemporâneas, que estão no auge".*

Dois professores consideraram trabalhar com danças que fazem sucesso, provavelmente veiculadas pela mídia. O professor 4, mesmo denominando a dança por ele trabalhada como contemporânea, explica a relação da mesma com modismos, ou com o que "está no auge".

Como já ressaltamos anteriormente neste trabalho, a proximidade dos conteúdos de ensino à realidade dos alunos é de grande relevância para o ato educativo, porém a escola não deve reproduzir formas que a sociedade nos apresenta, principalmente sem um trabalho de contextualização das mesmas. A dança é mais um conhecimento tratado no interior da escola, portanto deve assumir seu caráter educativo junto à Educação Física.

Categoria 11:

O professor como detentor do ato educativo

Todos os professores entrevistados manifestaram relação com essa categoria, podemos notar pelas seguintes afirmações:

P1 - *"Eu crio a movimentação, mas (...)"*

P2 - *"(...) a minha atuação é fundamental".*

P3 - *"Eu crio a maior parte da coreografia, mas (...)"*

P4 - *"(...) com a diretriz do professor sempre".*

Nas falas acima, percebemos uma forte tendência ao trabalho de cópia por parte dos alunos. Mesmo os professores 1 e 3 usando a adversativa "mas" para contradizer posteriormente sua fala, fica claro que o papel principal de criação fica a cargo do professor.

Categoria 12:

Aproximações da relação dialética professor - aluno

Em relação à categoria destacada temos:

P1 - *"As crianças ajudam a escolher a música".*

P3 - *"(...) mas sempre deixo espaço para os alunos modificarem (...) vamos finalizando juntos",*

P4 - *"(...) utilizando a criatividade e experiência dos alunos".*

Os professores 1 e 3 consideram a participação dos alunos nas aulas, porém esta participação está restrita à escolha de música e à modificação de algo preestabelecido, criado pelo professor.

O professor 4 parece-nos ser o mais flexível em relação ao processo de criação, ele revela utilizar a experiência e a criatividade dos alunos. Sendo assim, parece-nos que as aulas não são prontas e elaboradas apenas por ele. Mais do que uma questão metodológica, a possibilidade dos alunos intervirem e participarem ativamente das aulas, remete-nos a uma análise pedagógica que se aproxima da proposta que temos para a prática escolar.

Quadro 1 – Categorias apresentadas pelos professores em entrevistas concedidas antes das aulas por nós apresentadas.

<i>Categorias</i>	<i>Professores</i>			
1- A dança trabalhada nas festas comemorativas	P1		P3	P4
2- A dança deve ser tratada com igual valor dos demais conteúdos		P2	P3	
3- Relação pelo movimento			P3	P4
4- A dança como fator motivacional	P1			

5- Dificuldades em relação ao preconceito	P1	P2	P3	P4
6- Falta de espaço físico adequado		P2		
7- A influência da mídia como fator negativo	P1			
8- Danças folclóricas e populares para festas	P1	P2	P3	P4
9- Atividades rítmicas		P2		
10- Danças da moda			P3	P4
11- O professor como detentor do ato educativo	P1	P2	P3	P4
12- Aproximações da relação dialética professor - aluno	P1		P3	P4

Percebemos, pelo quadro 1, a realidade atual da dança inserida nas aulas de Educação Física dos professores envolvidos na pesquisa.

Através do demonstrativo acima, a dança é contemplada no interior das escolas pesquisadas, porém a maior justificativa para sua permanência são os ensaios relativos às festas escolares. A justificativa de inserção da dança por esta ter o mesmo valor dos demais elementos da cultura corporal também é apontada, no entanto a dança aparece ainda com características atreladas ao desenvolvimento motor, relacionada pelo movimento.

A maior dificuldade apontada pelos professores é o preconceito dos meninos em participar das aulas de dança, além de ser apontados também problemas como falta de espaço físico e a constante interferência da mídia, sendo esses em menor escala.

O quadro nos mostra que as danças folclóricas e populares estão inseridas nas aulas de todos os professores envolvidos na pesquisa. Nossa preocupação gira em torno do que seriam para eles as danças folclóricas, visto que as mesmas aparecem, através das unidades de significado, veiculadas à festa junina, restringindo e limitando uma temática tão ampla. Como já destacamos nesse trabalho, acreditamos que a dança deva ser contextualizada para estar inserida no âmbito escolar, ela deve ter sentido e significado para que o aluno estabeleça uma relação de troca com o conhecimento.

As danças ditas da moda também são contempladas pelos professores 3 e 4, que consideram os modismos. No entanto, não percebemos, em suas falas, a existência de contextualizações e discussões em torno das mesmas.

Percebemos que a metodologia de trabalho relatada pelos entrevistados centra-se no professor. Ele é personagem central, ficando a participação dos alunos restrita à escolha de músicas e possíveis modificações sobre trabalhos previamente elaborados pelos professores. A relação de troca de conhecimentos entre professor - aluno parece não ser privilegiada, estando o professor como "transmissor" do processo ensino - aprendizagem. A nosso ver, esta forma de trabalho pode ser um facilitador para provocar um distanciamento dos alunos do universo escolar. Concordamos com Gonçalves (1997), ao considerar que a sensibilidade dos alunos é fundamental nas atividades escolares. Eles devem ser estimulados a participar ativamente do processo educativo, pois isto pode promover uma força que impulsiona a ação humana.

5.2 - O DISCURSO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS (Depois das aulas)

Através das categorias encontradas, apresentaremos a seguir as unidades de significado referentes ao entendimento e aceitação dos professores às aulas ministradas por nós como proposta do ensino da dança no interior das escolas.

CATEGORIAS ENCONTRADAS NAS ENTREVISTAS DEPOIS DAS AULAS

Categoria 1:

Identificação da dança às aulas apresentadas por nós

Essa categoria é justificada pelas considerações abaixo:

P1 - *"Claro! (...) a gente percebe que são subsídios de começo (...)"*

P2 - *"Eu identifico sim como um trabalho de dança, mas (...)"*

P3 - *"Sim, principalmente no final".*

P4 - *"Acredito ser o começo".*

Todos os professores identificaram a presença da dança nas aulas ministradas por nós, porém isso parece ficar mais claro para esses professores envolvidos, quando eles vêem uma coreografia pronta, quando estávamos no final da aula e o produto final estava evidente.

Como já apontamos, nosso trabalho se baseia na vivência da dança na escola e esta não se caracteriza pela elaboração e montagem coreográfica. Para nós, o processo de construção do conhecimento acerca da dança é um dos fatores mais importantes.

Categoria 2:

Relação do trabalho apresentado ao trabalho realizado pelos professores envolvidos

Quanto a essa categoria temos:

P1 - *"Eu também deixo os alunos opinarem e dar contribuições".*

P2 - *"Os meios que você utilizou são utilizados por mim também".*

P3 - *"Eu também dou espaço para a participação deles, mas (...)"*

P4 - *"A primeira aula que você deu eu costumo realizar (...)"*

Percebemos que os professores 1 e 3 entendem uma proximidade do trabalho apresentado ao trabalho já realizado por eles, no que diz respeito à questão da "liberdade", da possibilidade de uma participação mais ativa dos alunos e não diretamente uma relação com o conteúdo trabalhado. O professor 2 parece perceber uma associação com o trabalho já realizado, no entanto não deixa claro qual é a relação.

Categoria 3:

Divergências entre a nossa proposta e o trabalho realizado pelos professores

A propósito desse aspecto, os professores participantes da pesquisa se posicionaram:

P1 - *"(...) é mais coreografia que eu dou, porque sempre tem a festa junina depois".*

P2 - *"Não posso falar que faço dança".*

P3 - *"A participação deles é menor, (...) pelo tempo que temos para estar com uma coreografia pronta e bonitinha para apresentação".*

A questão das apresentações em festas escolares aparece como uma divergência, pois não nos propomos a realizar ensaios e sim aulas de dança sem fins em si mesmas, ou seja, que tenham uma contextualização pedagógica e não só um conjunto de movimentos rítmicos. Os professores 1 e 3 relatam a diferença de seus trabalhos em relação aos nossos, por realizarem mais ensaios e ficarem restritos a apresentações. Já o professor 2 relata, nesse momento, não trabalhar com dança, divergindo conceitualmente da proposta.

Categoria 4:

Possibilidades de implantação da nossa proposta

P1 - *"Acho que sim até a 4ª série (...)"*

P2 - *"Com certeza, são atividades simples e de fácil entendimento (...)"*

P3 - *"Acredito que sim".*

P4 - *"Sim, acho que em qualquer turma".*

A única possível restrição encontrada nas falas dos professores, foi apresentada pelo professor 1. Este limita a implantação da proposta até a 4ª série.

Os demais acreditam não sofrer problemas e ser possível e viável trabalhar com a dança nos moldes apresentados.

Categoria 5:

A dança relacionada ao ritmo

Um professor se posiciona a esse respeito da seguinte maneira:

P1 - *"(...) estar estimulando o ritmo, perceber o ritmo, porque tudo na vida tem um ritmo".*

Este professor fez a associação da nossa proposta ao trabalho rítmico, evidenciando isso ser importante. Consideramos a importância do mesmo, porém não restringimos a proposta a esta questão, sendo o ritmo apenas um dos elementos constituintes do trabalho.

Categoria 6:

Flexibilidade da proposta

Referente a essa categoria temos:

P2 - *"(...) permite que as crianças tenham criatividade, (...) que o professor não traga tudo pronto, (...) ele acaba sendo um mediador".*

P4 - *"(...) é exatamente ser uma proposta flexível que cabe em qualquer faixa etária".*

Os professores 2 e 4 consideram como ponto positivo a possibilidade de ser essa uma proposta flexível, porém cada entrevistado apontou esta flexibilidade com um olhar. O entrevistado 2 considera a flexibilidade em relação à participação ativa dos alunos, enquanto o entrevistado 4 relaciona a flexibilidade da proposta em alcançar qualquer faixa etária, sendo possível um trabalho para todas as séries.

Categoria 7:

Relação positiva da proposta frente ao preconceito masculino

A propósito desse aspecto, o posicionamento dos professores foi:

P3 - *"(...) foi o fato dos meninos terem realizado numa boa, sem se preocupar (...)"*

Este professor considera que a aula foi propícia para um trabalho tanto para os meninos quanto para as meninas. Talvez isto tenha ocorrido por buscarmos não trabalhar com os estereótipos de dança, sempre vinculados às meninas.

Categoria 8:

Restrição à resposta dos alunos

Essa categoria foi destacada pelas seguintes afirmações dos professores envolvidos:

P2 - *"(...) muitas vezes não atinge o objetivo do professor, que ele pressupõe que vai conseguir".*

P3 - *"(...) é um trabalho que requer o retorno dos alunos, se eles não contribuírem, (...)"*

A questão da proposta estar diretamente ligada à participação dos alunos é apontada como fator negativo para os professores 2 e 3. Para eles, se os alunos não contribuem ou não apresentam retorno positivo a aula pode ficar prejudicada.

Acreditamos que a participação do aluno deva estar prevista no planejamento do professor, este por sua vez já conhece sua turma e deve saber os limites da mesma. O professor é considerado por nós como um mediador do processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele alterações, quando necessárias, durante o processo. Não consideramos que essa participação mais efetiva dos alunos possa ser negativa. Diante de nossas reflexões acerca do que acreditamos ser a escola, a Educação Física e a dança, consideramos que este processo de construção do conhecimento deva estar atrelado ao cidadão que se pretende formar, no nosso caso, participativo, dinâmico e crítico.

Categoria 9:

Relação dança - expressão corporal - consciência corporal

O posicionamento de um dos entrevistados referente à essa categoria foi:

P1 - *"Nem é o ponto negativo, mas a gente pode trabalhar mais a consciência corporal, o toque, a expressão corporal (...)"*

O ponto abordado por este professor é considerado por nós como relativo à Educação Física como um todo e não específico à dança. A consciência e expressão

2- Relação do trabalho apresentado ao trabalho realizado pelos professores envolvidos	P1	P2	P3	P4
3- Divergências entre a nossa proposta e o trabalho realizado pelos professores	P1	P2	P3	
4- Possibilidades de implantação da nossa proposta	P1	P2	P3	P4
5- A dança relacionada ao ritmo	P1			
6- Flexibilidade da proposta		P2		P4
7- Relação positiva da proposta frente ao preconceito masculino			P3	
8- Restrição à resposta dos alunos		P2	P3	
9- Relação dança - expressão corporal - consciência corporal	P1			
10- Estilos de dança				P4

O quadro 2 nos mostra que todos os professores consideraram que nossa proposta vislumbra um trabalho de dança e tem possibilidades de implantação nas escolas. Os professores apontam semelhanças entre o que foi apresentado e o que eles já fazem em suas realidades, porém como percebemos nas explicações, esta relação se pauta principalmente na possibilidade de participação mais ativa dos alunos e não diretamente aos conteúdos trabalhados.

As divergências aparentes são relativas à questão de composições coreográficas e ensaios. Os professores declaram não ter muito tempo para aulas

diferenciadas e participação mais intensa dos alunos, pois precisariam ensaiar. Acreditamos que os festivais e festas fazem parte da realidade escolar, não desconsideramos isto, porém as aulas de Educação Física e os conhecimentos tratados por ela não devem ter como objetivo central a realização das mesmas. O processo de ensino e aprendizagem deve privilegiar a vivência dos conhecimentos da cultura corporal de movimento pelo aluno, possibilitando a incorporação de muitas variações de execução, além de oferecer significados ao que se faz através de contextualização e proximidade com a realidade. Os momentos festivos e as danças apresentadas nessas ocasiões são apenas o produto final de um processo que deveria objetivar o contato direto dos alunos com o elemento da cultura corporal em questão.

O quadro 2 ilustra os pontos positivos e negativos abordados pelos professores entrevistados.

A flexibilidade da proposta é levantada com tom positivo pelos professores 2 e 4. Eles ressaltam a facilidade do trabalho ser implantado em qualquer série, além de ser uma proposta que privilegia a participação dos alunos.

Um ponto negativo abordado pelos professores 2 e 3 é o fato de o professor estar "limitado" à resposta do aluno. Para eles, se os alunos não responderem favoravelmente ao que espera o professor, corre-se o risco da aula não alcançar os objetivos propostos. Percebemos que esta consideração contradiz justamente o item considerado como positivo e citado anteriormente, pois se, num primeiro momento, os professores apontam como positiva a participação dos alunos, neste segundo momento consideram como preocupante esta participação.

Acreditamos que a participação dos alunos deve ser favorecida como agente ativo no processo de ensino e caso haja a possibilidade de não serem alcançados os objetivos propostos, o professor deve intervir como mediador. Nem sempre o

caminho escolhido pelo professor para se alcançar um objetivo é o mais fácil, ou mais prazeroso, este caminho deve ser guiado pelo professor, mas não conduzido passo a passo sem possibilidades de desvios.

Outro ponto levantado pelo professor 4 como negativo é a falta de identificação de um estilo de dança em nosso trabalho. No entanto, pautamo-nos pela vivência da dança criativa, podendo ser folclórica e popular como rege no programa da disciplina MH 304, porém não abordamos danças pré-determinadas, padronizadas. Como apresentamos em nossa revisão de literatura, optamos por um trabalho que priorize a expressão de movimentos espontâneos e favoreça o surgimento de gestos, imprimindo no aluno certos sentidos e significados da dança e secundarizamos os padrões estéticos, deixando de lado as regras e técnicas específicas. Sendo assim, entendemos a crítica do professor 4, parecendo-nos estar pautada em uma visão tradicional da Educação Física e seus conteúdos, porém a mesma não corresponde ao que temos como objetivo de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Ao chegar ao final deste estudo, começamos a vislumbrar respostas para nossas inquietações iniciais, porém outros questionamentos passam a surgir a partir de nossas conclusões, abrindo caminho assim, para novas pesquisas.

Objetivamos com nosso trabalho diagnosticar se a unidade correspondente à dança da disciplina MH 304 - Pedagogia do Movimento II, oferecida aos alunos de graduação da Faculdade de Educação Física da Unicamp, é realmente possível de aplicação prática, ou seja, se essa metodologia pode ser desenvolvida na escola junto às aulas de Educação Física.

Buscamos, através desse estudo, realizar uma ponte entre teoria e prática, minimizando a distância entre preparação e atuação profissional, muitas vezes esquecida nos meios acadêmicos. A experiência de colocar em prática um conhecimento oferecido na formação profissional nos permitiu realizar modificações e retificações nessa disciplina oferecida na universidade.

Em geral, na formação profissional em Educação Física, acontece uma dicotomia entre teoria e prática, acarretando conseqüências, atualmente consideradas equivocadas por grande parte dos profissionais. A fragmentação do conhecimento acaba por dificultar uma compreensão mais globalizada do ser humano.

Estabelecemos, ao longo de nosso trabalho, um olhar por três diferentes perspectivas, a fim de entendermos o fenômeno estudado em sua amplitude:

- No primeiro momento, buscamos identificar a realidade escolar com a qual interagimos e conhecemos através das entrevistas;
- A formação profissional foi nosso segundo foco de atenção;
- A atuação profissional foi estabelecida para finalizar o trabalho.

Em relação à realidade escolar com a qual interagimos, constatamos que a dança já se faz presente nos programas das aulas de Educação Física das escolas de ensino básico, porém vista apenas sob a perspectiva de realização das festas comemorativas do calendário escolar. Assim, podemos concluir que a caracterização da dança apresenta-se apenas na forma do produto final, coreografia.

A identificação das danças para o âmbito escolar atribuída pelos professores entrevistados foi a folclórica, porém, considerando o conceito restrito de folclore, atrelado às festas típicas regionais, sendo a festa junina a citada por todos eles. Por outro lado, não foi apresentado, nos discursos desses entrevistados, qualquer tipo de contextualização ou estudo das realidades dessas danças ditas folclóricas.

Quando consultados sobre a metodologia por eles utilizada, os professores do nosso universo pesquisado sugerem-nos um trabalho centrado unicamente no professor, que se contrapõe à justificativa pautada na colaboração e participação dos alunos apontada em alguns momentos. Percebemos que essas participações são superficiais, não agindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem, mantendo ainda uma relação tradicional no processo pedagógico.

Em relação à formação profissional oferecida aos alunos da Faculdade de Educação Física da Unicamp, junto à disciplina MH 304, consideramos que a metodologia utilizada na unidade correspondente à dança mostrou-se adequada para

que nossos futuros profissionais ofereçam aos alunos do ensino básico uma vivência deste conhecimento.

Acreditamos ser necessário que a preparação profissional vincule teoria e prática não só como conceitos, mas fundamentalmente na melhor caracterização dos fenômenos reais do cotidiano profissional. Nesse sentido, parece-nos que a disciplina estudada por nós, a MH 304, corresponde aos nossos anseios. Esta disciplina não é específica do conhecimento da dança, porém contempla conhecimentos necessários para o futuro professor levar seus alunos a dançar sem a necessidade de reprodução de passos codificados e padronizados, permite a realização de trabalhos em que os alunos escolares vivenciem a dança, refletindo sobre a mesma como manifestação cultural, além de facilitar a esses alunos que construam suas próprias coreografias. Cabe ressaltar que, as danças folclóricas e populares possuem uma movimentação padronizada que se sustenta historicamente. No ambiente escolar, acreditamos que esses padrões podem ser secundarizados, sendo necessário que os educandos explorem as possibilidades rítmicas e expressivas em questão para posteriormente apreenderem sobre os significados dos códigos de uma determinada dança.

Acreditamos que, ao levar este trabalho para o universo escolar, as aulas transcorreram bem, conseguimos trabalhar o programa que tínhamos preestabelecido e a aceitação dos alunos foi positiva. Consideramos esta positividade pela participação entusiasmada dos alunos e que podem ser observadas pelas fotografias tiradas durante as aulas (Anexo 6). A sensação de prazer na realização das aulas ficou bem aparente nas diferentes séries que trabalhamos.

Ao questionar os professores envolvidos sobre as aulas apresentadas por nós, pudemos saber os significados, a aceitação, ou não, dos mesmos e qual sua visão em relação à proposta que apresentamos.

A proposta nos pareceu ter sido aceita e considerada adequada ao âmbito escolar, porém com ressalvas levantadas por alguns professores.

Todos os entrevistados entenderam nossas aulas como um trabalho de dança plausível para a escola e reconheceram ser um trabalho inicial, chamado por nós de vivência. Esses professores identificaram que as aulas ministradas por eles tem como semelhante ao nosso trabalho a possibilidade dos alunos participarem ativamente das aulas. Porém, como já discutimos, existe uma superficialidade aparente nessa participação, não chegando a interferir na relação professor-aluno tradicional.

Os professores consideraram que é possível implantar nossa proposta e apontaram como positiva a flexibilidade desse trabalho frente à qualquer faixa etária e frente ao processo ensino-aprendizagem, ficando o professor como um mediador nesse percurso.

Alguns dos pontos negativos levantados pelos professores entrevistados nos parecem corresponder mais a uma visão tradicional da Educação Física. Um desses levantamentos se pauta na relação professor-aluno, considerando que nossa proposta depende diretamente da atuação dos alunos. Isso é verdade. As atividades propostas foram se intensificando de acordo com o retorno dos alunos. Na realidade, ao contrário do que propõem alguns de nossos entrevistados, essa relação é considerada por nós como positiva. Almejamos que a dança seja um conhecimento tratado na escola e que estabeleça relações de troca com os alunos, não sendo um conhecimento estático determinado pelo professor e sim dinâmico, com associações diretas à realidade dos alunos. Acreditamos numa prática pedagógica a partir da realidade social, com vistas à formação crítica e reflexiva.

Outra questão levantada por um dos professores também nos remeteu a uma visão tecnicista, baseada numa Educação Física centrada no aprendizado técnico de

modalidades. Este professor sentiu falta de um estilo de dança definido na realização de nosso trabalho. Acreditamos que no âmbito da vivência, a técnica definida por um estilo pode ser secundarizada para ampliar as possibilidades de vivenciar muitas formas de execução, possibilitando a transferência do que se faz em aula para outras situações ou contextos.

Percebemos que uma questão de fundamental importância para a possível aceitação e implantação desse trabalho, diz respeito aos conceitos epistemológicos atribuídos à Educação Física e conseqüentemente à dança como conhecimento tratado por ela.

Se compreendermos que a dança é uma manifestação da cultura corporal, sendo assim ligada à educação institucionalizada; conseqüentemente, então, entenderemos que aquilo de que o professor de Educação Física necessita para trabalhar com a dança está associado aos conhecimentos para toda a prática pedagógica.

Reconhecemos, através dos discursos obtidos nesta pesquisa com os professores entrevistados, que uma retificação deve ser feita na preparação profissional. É necessário um aprofundamento da discussão sobre os três âmbitos delimitados por nós para a atuação profissional (vivência, prática e treino), para que esses graduandos, ao se formarem, tenham mais claros os limites das aulas de Educação Física na escola e conseqüentemente dos conhecimentos tratados por ela.

Percebemos um desconhecimento dos professores entrevistados acerca desses limites e, a fim de mudar este quadro, acreditamos ser necessário destinar uma das aulas, no início da disciplina MH 304 - Pedagogia do Movimento Humano II, para a apresentação e discussão dos três âmbitos de atuação: vivência, prática e treino. Esperamos que esses alunos ao se encontrarem como professores em escolas, tenham claro que não irão superar a vivência dos conteúdos estabelecidos,

não deixando de trabalhar com a dança, ou que não trabalhem com ela apenas como produto de festas, por não dominarem seus códigos e aspectos técnicos.

A formação profissional deve ser suficiente para os futuros professores se sentirem aptos a oferecer o trato com a dança, não sendo necessário que eles tenham tido experiências prévias específicas com este elemento cultural, afinal se considerarmos o patrimônio histórico desses futuros professores iremos perceber que a bagagem é rica, que todos possuem experiências com a dança, seja na ordem familiar, local, regional,... basta deixar que essas experiências aflorem e estabelecer uma troca com os ensinamentos acadêmicos.

Finalmente, na perspectiva da atuação profissional que acreditamos ser condizente com o ambiente escolar, a vivência de movimentos rítmicos, a exploração e interpretação da música através de movimentação dançada, a contextualização das danças trabalhadas e a interação dos alunos através da dança pode e deve fazer parte das aulas trabalhadas no ambiente escolar.

Tivemos, através desta pesquisa, a possibilidade de levar esta proposta para a realidade escolar e verificar que sua prática é possível. Pudemos contar com a aceitação praticamente total dos alunos e professores que presenciaram e analisaram nossas aulas, considerando que os pontos divergentes entre o que apresentamos e suas apreciações derivam de uma diferente base conceitual epistemológica.

Ao chegarmos ao final de nossa pesquisa, retornamos às escolas envolvidas e apresentamos nossas considerações finais para os professores que participaram da mesma, buscando esclarecer os procedimentos adotados, os resultados obtidos e as possibilidades de mudanças. Mais uma vez, fomos bem recebidos, ficando claro que as mudanças podem ser construídas através de programas de capacitação que levem o professor a refletir, re-elaborar e pensar sobre suas ações, pois os envolvidos na

pesquisa mostram-se abertos para tais programas de reciclagem. Este dado nos incentivou a dar continuidade ao trabalho em outro momento, seguindo a partir daí, como possíveis mediadores desses profissionais.

Os alunos da graduação que passam pela disciplina MH 304 - Pedagogia do Movimento II, da FEF/Unicamp, estão sendo formados para reestruturar o quadro existente das aulas de Educação Física escolar. Eles deveriam ser os principais agentes transformadores para o futuro da Educação Física, dado que a sua preparação lhes possibilita trabalhar com os alunos da educação básica na perspectiva de conhecer, compreender, vivenciar e interagir criticamente junto aos conhecimentos tratados pela Educação Física, em especial o estudado por nós, a dança.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 6 ed. Campinas: Papirus, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edição 70, 1977.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BRANDÃO Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 27 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/96. Estabelece a Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei, São Paulo, v.6, n. 36, p.3719-3739, dezembro de 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. Disponível em <http://www.confef.org.br>, acessado em 20/04/2003.
- _____. SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: educação física. Brasília: MEC, SEF, 2000.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**: a Educação Física como componente curricular. Vitória: UFES, 1997.
- CASTRO, Eduardo Astudillo. **Glossário metódico**: Administrativo - Técnico - Educacional: Santiago/ Chile, Fondo ed. Educacional Moderna, 1981.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.) **Educação Física frente à LDB e aos PCN's**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 1992.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física e Cultura. **Corpoconsciência**. Santo André, n.1, 1998a.

_____. **Educação Física brasileira: autores e atores da década de 80**. Campinas: Papirus, 1998b.

_____. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 2000, 5ª ed.

_____. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontros. In: CARVALHO, Y. M. de. & RÚBIO, K. (Org.) **Educação Física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001, p.27-38.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.

FAHLBUSCH, Hannelore. **Dança: moderna - contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FIGUEIREDO M. X. B. A. Corporeidade na escola. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.4, n.1, 1993.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1994.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo, Cortez, Moraes, 1980.

_____. **Política e educação**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 1997.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GIL, Gilberto. **Gilberto Gil Unplugged**. Direção artística: Beto Boaventura. Gegê produções, produzido por Gilberto Gil. Warner Music. 1994, disco sonoro.

GIL, Gilberto. **Quanta**. Direção artística: Paulo Junqueira. Gegê produções, Warner Music. La Bella (USA) e IBM (RJ), 1997, disco sonoro.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1997.

- KIRSTEIN, Lincoln. **Dance**: a short history of classic theatrical dancing. 3ª ed. New York: dance Horizons Republication, 1974.
- KUNZ, Eleonor. **Educação Física ensino & mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, Nilson José. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras ed. , 1997.
- MARQUES, Isabel A. **A dança no contexto**: uma proposta para a educação contemporânea. 1996 (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, USP, São Paulo.
- MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- NANNI, Dionisia. **Dança - Educação**: pré escola à universidade. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- OLIVEIRA, Amauri Ap. Bassoli de. **Educação Física no ensino médio - período noturno**: um estudo participante. 1999 (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, S.P.
- PÉREZ GALLARDO, Jorge S. et. alli. **Didática de Educação Física**: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998.
- PÉREZ GALLARDO, Jorge S. **Discussões preliminares sobre os objetivos de formação humana e de capacitação para a Educação Física escolar, do berçário até a quarta série do Ensino Fundamental**. 2002 (Tese de Livre Docência) Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, S.P.
- PORTINARI, Maribel. **História da dança**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- RANGEL, Nilda Barbosa Cavalcante. **A disciplina dança nos cursos de Educação Física (Licenciatura)**: o seu desvelar na visão do graduando. 1996 (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, S.P.

ROMANELLI, Otaiza Oliveira. **História da educação no Brasil**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico - Crítica**: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 20 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **A dança no contexto da educação física**: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional. 2002 (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, S.P.

SCHROEDER, Jorge Luiz. **A música na dança**: reflexões de um músico. 2000 (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, S.P.

SOARES, Carmem Lucia. Parâmetros curriculares nacionais e a Educação Física escolar. In: CBCE (Org.) **Educação Física frente à LDB e aos PCN's**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, p. 75-85.

SOUSA, Eustaquia Salvador. et. alli. Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: CBCE (Org.) **Educação Física frente à LDB e aos PCN's**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, p. 63-74.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VIANNA, Klaus. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

ANEXOS

ANEXO 1: Programa da Disciplina MH 304 - Pedagogia do Movimento II

CURSO: Educação Física/Unicamp - noturno.

Professor responsável: Dr. Jorge Sérgio Pérez Gallardo

Segundo Semestre de 2001

Horário: Segunda - Feira às 19:00h no Ginásio - Q3.

I. EMENTA:

Discussão teórico - prática que visa **vivenciar** as tendências que historicamente têm influenciado os diferentes elementos da cultura corporal, com o objetivo de aplicá-los, modificá-los e adequá-los, segundo as características do meio onde o aluno se desenvolverá profissionalmente.

II. OBJETIVOS:

1. Quanto ao conteúdo:

- oferecer a oportunidade de vivenciar os diferentes conteúdos da cultura corporal utilizados na Educação Física, compreendendo as características das diferentes linhas desde sua gênese até as suas modificações mais recentes.

2. Quanto à forma:

- proporcionar a vivência das diferentes formas de organização social, partindo do trabalho individual ao trabalho coletivo;
- vivenciar o aumento da complexidade de integração grupal.

3. Quanto à aplicação:

- oferecer sugestões que possibilitem a descoberta de formas de adequação dos conteúdos da Ginástica à realidade da atuação profissional;
- facilitar a integração dos conteúdos da Ginástica para a formulação de composições coreográficas de Ginástica Geral.

III. CONTEÚDOS:

- Ginástica Construída (Calistenia);
- Ginástica Natural
- Ginástica Artística;
- Ginástica Rítmica Desportiva;

- *Ginástica Acrobática*;
- Aspectos das Artes Cênicas, relacionados com a Educação Física: representações temáticas (contos dramatizados, o circo, o carnaval, festa junina, etc.), mímica;
- Aspectos das Artes Plásticas, relacionados com a Educação Física: construção de materiais que facilitem a representação, de materiais tradicionais e não tradicionais da ginástica;
- Aspectos das Artes Musicais, relacionados com a Educação Física: construção de instrumentos musicais e diferentes utilizações da música;
- Danças, podendo ser Folclóricas e Populares;
- Jogos e Brincadeiras;
- Integração dos conteúdos das ginásticas para a formulação de trabalhos coreográficos em *Ginástica Geral*.

IV. PLANEJAMENTO:

01. - Normas, regras e regulamentos do curso: enfoque da disciplina e programa.
- **Introdução à Ginástica Geral:** Unificação e criação de uma linguagem comum de movimento: deslocamentos com gestos esportivos, aquecimento no lugar, utilização do pulso da música, trabalho individual e trabalhos em dupla.
- 02.- **Organização do trabalho grupal:** da dupla ao grande grupo e sua diversificação; Soma de frases motoras.
03. - **Ginástica Construída:** suas características principais. Trabalho no lugar: a descoberta dos movimentos: trabalho em diferentes posições e construção de trabalhos grupais.
- 04.- **Ginástica Construída:** trabalho com deslocamentos (diagonais, as primeiras diagramações, deslocamentos laterais, antero-posteriores, etc.) e a integração com a Calistenia, sem deslocamento.
05. - **Ginástica Natural:** aspectos primários ou da locomoção e aspectos secundários ou de manipulação simples (empurrar e/ou puxar; carregar e/ou transportar) - início da *Ginástica Acrobática*;
06. - **Ginástica Natural:** aspectos terciários (lançar e receber; saltar e cair e subir e descer) - ginástica para a sobrevivência; construção de estruturas para subir e descer; integração dos elementos da *Ginástica Natural* e sua adequação para os diferentes níveis de desenvolvimento (teorias da aprendizagem e aumento da complexidade);
- 07.- **Elementos das Artes Musicais** aplicados à Educação Física: Expressão Corporal: utilização do movimento conduzido e trabalho na melodia da música;

construção de sons musicais com diferentes partes do corpo e com diferentes tipos de instrumentos musicais;

08. - Elementos das Artes Cênicas aplicados à Educação Física: contos dramatizados, trabalhos temáticos

09.- Elementos das Artes Plásticas aplicados à Educação Física: implementos não tradicionais para a Educação Física Escolar e Comunitária em suas diferentes formas de exploração e utilização;

10.- Utilização e exploração dos materiais de GRD para a Educação Física Escolar e Comunitária (diferentes formas de utilizar a corda, bola, massa e fita);

11. - Utilização e exploração da Ginástica Artística: exercícios de solo e salto, exercícios de suspensão e equilíbrio; Acrobacias e construção de séries (com música);

12.- Utilização de Danças Folclóricas e Danças Populares na Educação Física Escolar e Comunitária;

13.- Utilização de Danças Folclóricas e Danças Populares na Educação Física Escolar e Comunitária, composições coreográficas;

14. - Organização de coreografias; Pauta de avaliação de composições grupais em Ginástica Geral; Formação de composições de Ginástica Geral pelos próprios alunos;

15.- Avaliação das composições coreográficas. No VI Festival Interno de Ginástica Geral. Às 19.00 h., no Ginásio dia a confirmar.

V. METODOLOGIA:

- aulas práticas para vivência dos diferentes conteúdos que serão fundamentadas teoricamente no transcurso das atividades;
- utilização de música e aparelhos tradicionais e não tradicionais;
- as atividades serão desenvolvidas visando um aumento da complexidade tanto dos elementos da ginástica como da integração grupal.

VI. AVALIAÇÃO:

Será feita através da apresentação dos trabalhos grupais e da participação efetiva em aula. Os critérios de avaliação serão entregues com antecedência à data da avaliação.

VII. BIBLIOGRAFIA:

- PÉREZ GALLARDO, J. Proposta de uma Linha de Ginástica para a Educação Física Escolar. In. Vilma Nista Piccolo (Org.). Educação Física Escolar: ...ser ou não ter?. Campinas.Unicamp. 1993.
- PÉREZ GALLARDO, J. et al. Educação Física: contribuições à formação profissional. Editora Unijuí, Ijuí, 1997.
- PÉREZ GALLARDO, J. et al. Didática da Educação Física: a criança em movimento. Jogo, prazer e transformação. Editora FTD, São Paulo, 1998.

ANEXO 2: Carta de Apresentação

Cidade Universitária "Zeferino Vaz", março de 2002.

À Coordenação da Escola.....

Att. Sr.(a) Coordenadora.....Vimos através desta, solicitar a colaboração de V.Sra. para a conclusão de nossa pesquisa de Pós Graduação em nível de Mestrado que está sendo realizada na Universidade Estadual de Campinas, na Faculdade de Educação Física, sob a orientação do Profº Dr. Jorge S. Pérez Gallardo.

Para a conclusão desta, faz-se necessário a aplicação prática de 02 (duas) aulas de Educação Física para uma turma de Educação Infantil a ser escolhida, além de entrevista prévia com o (a) professor (a) responsável pela disciplina na referida turma.

A aplicação dessas aulas tem como único objetivo a comprovação e aceitação de uma nova metodologia para o ensino da Dança como conteúdo das aulas de Educação Física, sendo este o objetivo principal que estamos propondo em nossa pesquisa.

Colocamo-nos a inteira disposição para possíveis esclarecimentos que sejam pertinentes e solicitados por V. Sra..

Contamos com a sua colaboração para a conclusão de nosso trabalho, que tem acima de tudo, o objetivo de contribuir para o crescimento e melhor desenvolvimento das aulas de Educação Física escolar.

Atenciosamente,

Profº Dr. Jorge Pérez Gallardo

Profª Mônica C. Ehrenberg

ANEXO 3: Roteiro de Entrevista - (Antes da Aula)

Nome da Instituição:.....

Professor (a):.....

Nível de Ensino:.....

- 1) Há quanto tempo você ministra aulas de Educação Física escolar?
- 2) Você possui pós-graduação? Em que nível?
- 3) (se sim) Qual o nome do curso?
- 4) Você estudou dança em sua formação acadêmica?
- 5) A dança é um dos conhecimentos contemplados em suas aulas?
- 6) Sempre foi? ou, desde quando faz parte do seu programa?
- 7) Por quê?
- 8) (se sim) Quantas aulas estão previstas para o ensino da dança?
- 9) (se não) Durante o ano a dança não se encontra presente em nenhum momento da vida escolar? E como você enfrenta este desafio?
- 10) (se sim) Que tipo de danças são trabalhadas?
- 11) Qual a maneira (metodologia) que você utiliza para trabalhar estas aulas?
- 12) Quais as dificuldades encontradas por você para ministrar aulas de dança na escola?

ANEXO 4: Roteiro e apreciação das aulas dadas

Educação Infantil = contemplamos a pré-escola

Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo) = contemplamos a 1ª série

Ensino Fundamental (3º e 4º ciclo) = contemplamos a 5ª e 8ª série

1ª Aula

Observação: Aulas fotografadas.

- **"Siga o Mestre"**: Tanto com os alunos da educação infantil como com os alunos do ensino fundamental (1º e 2º ciclo) este primeiro trabalho aconteceu com os mesmos sentados em círculo e todo movimento que eu fizesse eles deveriam imitar. Posteriormente, escolhemos um aluno para ser o "mestre" e ele conduzia a movimentação. O aluno "mestre" foi trocado várias vezes durante a atividade.

Com os alunos do ensino fundamental (3º e 4º ciclos) o trabalho já foi iniciado em pé. Divididos em pequenos grupos, em forma de colunas, o primeiro da coluna criava uma movimentação e os demais o seguiam. A cada pequeno tempo era solicitada a troca do "mestre" até que todos passassem por esta posição.

- **"Lento e Rápido"**: Esta atividade foi realizada apenas com os alunos de educação infantil e ensino fundamental (1º e 2º ciclos). Este foi um trabalho que consideramos de indução para que eles aos poucos fossem se levantando e incorporando a aula e sentindo-se cada vez mais à vontade. Para tal, sugerimos que os alunos seguissem o ritmo das músicas que colocaríamos da maneira que quisessem, ou seja, num ritmo lento se mover lentamente, num ritmo acelerado se mover rapidamente. Aos poucos e conforme a intensidade rítmica era aumentada percebemos que os alunos sentiam a necessidade de se levantar e mover o corpo todo. Em pouco tempo tínhamos todos em pé e mais envolvidos com a proposta.

- **"Sombra"**: Solicitamos que os alunos (de todos os ciclos envolvidos) formassem duplas, um atrás do outro, e seguissem toda a movimentação de seu parceiro da frente. As duplas foram trocadas depois de algum tempo.

Foi claramente percebido que a movimentação dos alunos da educação infantil era muito repetitiva, o que um dos alunos criava, os demais rapidamente copiavam, desta forma a movimentação ficou restrita à imaginação de poucos.

- **"Irmãos Siameses"**: Ainda em duplas, porém lado a lado com o par, toda a movimentação realizada por um, o outro da dupla deveria seguir. Cabe ressaltar que os alunos da educação infantil realizaram a atividade de mãos dadas com seu par. Nas demais séries os alunos apenas tiveram contato corporal sem se unir pelas mãos.

- **"Espelho"**: Em duplas, frente a frente ao parceiro, o que um propõe o outro copia. Nesta atividade, tanto os alunos da educação infantil quanto do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) fizeram confusão ao tentar realizar a movimentação como um reflexo de espelho. Em muitos momentos quando um da dupla caminhava para trás o outro caminhava para frente, realizando assim um trabalho de sombra e não de espelho.

- **"Cardume"**: Esta atividade foi realizada apenas com os alunos do ensino fundamental (3º e 4º ciclos). Divididos em quartetos, os alunos ficaram bem próximos uns dos outros formando um losango. Desta forma para qualquer lado que o losango se vire sempre tem um aluno na ponta. Esta ponta é quem dá o comando e o restante copia. A qualquer momento o aluno que está no comando pode se virar e passar a responsabilidade do comando para quem ficar na ponta com a sua virada.

Em vários momentos dessa atividade percebemos que já iniciava-se um trabalho coreográfico, pois os alunos acompanhavam as batidas rítmicas da música ao realizar a movimentação que foi muito criativa e diversificada.

*Todas as atividades foram acompanhadas por músicas, preferencialmente, desconhecidas dos alunos.

Ao final das aulas aconteceu uma conversa sobre o que eles acharam da aula e esclarecimentos sobre o que iria acontecer na próxima.

Entre alguns ritmos propostos, valsa, samba, forró, country, xote, pedimos que os alunos escolhessem um para que o utilizássemos na próxima semana. A escolha foi unânime entre as classes e o forró foi o escolhido.

Acreditamos que a escolha se deu pela intensa divulgação desse ritmo junto aos meios de comunicação no ano do desenvolvimento desta pesquisa, 2002.

2ª Aula:

Neste momento, passamos a descrever separadas as aulas de educação infantil e ensino fundamental (1º e 2º ciclo) do ensino fundamental (3º e 4º ciclo), visto terem sido bem diferenciadas.

Observação: Aulas fotografadas

Educação Infantil e Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo)

- **"Nome Ritmado"**: Para as crianças das referidas séries, utilizamos desta atividade para estimular os alunos a iniciarem a movimentação que seria necessária para o decorrer desta aula.

Solicitamos que cada criança entrasse no círculo e falasse seu nome realizando uma movimentação. Em seguida, formaram duplas e uma criança ensinou à outra a movimentação que havia feito, unindo assim as movimentações. Pedimos que não esquecessem o que haviam feito, pois usaríamos posteriormente.

Atendendo a escolha da turma no que diz respeito ao ritmo, colocamos um disco de forró, em volume baixo, servindo de música de fundo e partimos para um trabalho de formações coreográficas.

- **"Formações Coreográficas"**: Para iniciar o trabalho, perguntamos às crianças como poderíamos realizar um círculo. Imediatamente elas o fizeram. Perguntamos então o que poderíamos fazer em círculo e as propostas foram surgindo.

Procuramos estimular as crianças para as mudanças de formações, ou seja, quando já havíamos explorado algumas possibilidades de um círculo, propunhamos a formação de fileiras e deixávamos que os alunos desenvolvessem a movimentação a ser realizada nessas fileiras.

Em determinado momento da composição, sugerimos que as crianças trabalhassem em duplas, realizando aquela movimentação do início da aula.

Ao terminar toda a música, o que não foi difícil, pois as idéias eram muitas, além de em alguns momentos repetirmos a movimentação, pedimos que realizássemos toda a seqüência mais uma vez, agora com a música mais alta.

A variação de formações coreográficas foi bastante simples e sem muitas dificuldades, no entanto de grande relevância ao reconhecer a intensa participação dos alunos.

O trabalho ficou muito interessante e percebemos a motivação dos alunos em alta, na verdade, percebemos que um queria mostrar que sabia mais do que outro e, portanto todos sugeriam muitas coisas ao mesmo tempo, precisando em alguns momentos que escolhêssemos uma das sugestões. As fotografias tiradas durante as aulas revelam uma sensação de alegria, descontração, prazer e entrosamento durante a realização das mesmas.

Poderíamos dizer que as crianças da pré-escola, surpreendentemente, foram mais criativas e o trabalho foi mais dinâmico. Não saberíamos apresentar os motivos, porém existem alguns pontos a serem relevados.

As crianças da educação infantil, da escola que estávamos, realizam aulas de Educação Física desde o maternal, enquanto as crianças do ensino fundamental da outra escola, estão tendo o primeiro contato com a Educação Física. Um outro fator diferente entre as aulas foi o tempo. Na pré-escola as aulas tinham a duração de 50 minutos, já na escola que trabalhamos com o ensino fundamental as aulas tinham 40 minutos. Num primeiro momento parecem ser 10 irrelevantes minutos de diferença, porém quando se está em prática podem se tornar 10 fundamentais minutos de diferença.

De qualquer forma, em ambas escolas o trabalho foi realizado e alcançamos nosso objetivo inicial. Mesmo com pouco tempo de execução, acreditamos que foi o suficiente para demonstrar que a possibilidade de um trabalho mais democrático acerca do conhecimento da dança pode ser possível.

Ensino Fundamental (3º e 4º ciclo)

- **"Junta Passo":** Aos alunos do 3º e 4º ciclo do ensino fundamental, solicitamos de imediato que, em duplas, criassem uma movimentação que tivesse a duração de 8 tempos. Com todas as duplas prontas formamos quartetos. Cada dupla ensinou a sua movimentação à outra dupla, formando assim uma seqüência maior. Com as seqüências internalizadas passamos para uma dificuldade maior e juntamos os quartetos, a partir de agora cada quarteto deveria ensinar a sua movimentação à outro.

Ao final dessa etapa cada grupo apresentou rapidamente sua seqüência e percebemos que já havia uma seqüência de movimentos estruturada, mesmo que ainda mecanizada.

Conforme combinado na aula anterior, coloquei alguns discos de forró e os alunos escolheram uma das músicas. A partir daí, cada grupo teve como tarefa encaixar sua seqüência de movimentos na música escolhida, além de estabelecer uma movimentação de entrada e saída para a seqüência.

A tarefa não foi fácil, principalmente porque a música que os alunos escolheram já sugeria uma movimentação preestabelecida e conhecida por todos, no entanto, naquele momento, era necessário deixá-la de lado e utilizar a movimentação própria do grupo.

Percebemos que os alunos sentiram como um desafio e mesmo aqueles alunos mais inseguros em apresentar sua movimentação num primeiro momento envolveram-se com a atividade, que foi apelidada por alguns como "quebra cabeça", pois assim como o referido jogo, era necessário encaixar as peças (música/movimento).

Os alunos sentiram a necessidade de incluir alguns elementos de ligação entre seus movimentos para que os mesmos se encaixassem na música. Ficou combinado então, entre todos os grupos, que seria possível a inclusão de alguns movimentos para melhor sincronia entre música e movimento.

Depois de alguns minutos, sem muito tempo para ensaios e correções da movimentação, solicitamos que os grupos se apresentassem. Tínhamos três grupos, sendo que um deles havia dois alunos a mais que nos demais.

O trabalho ficou muito interessante, dinâmico e completamente inusitado em relação à música escolhida. Não foi apresentada nenhuma movimentação que poderíamos esperar em função da música já conhecida. Ainda que rapidamente, iniciei uma reflexão com os alunos sobre a movimentação que eles apresentaram e a

movimentação proveniente do nordeste do país em relação ao forró. Alguns alunos deram exemplos e falaram sobre o forró nordestino por já terem conhecido a região e algumas danças apresentadas em suas viagens. Deixei iniciada, para futuras reflexões, uma discussão sobre o forró que possivelmente eles já presenciaram em viagens ou televisão, dito o forró para turista, e o forró dito de raiz, menos conhecido e ainda presente no interior nordestino.

Ao final da aula conversamos com os alunos e questionamos sobre o que haviam achado da experiência. Em geral todos gostaram e o que mais os surpreendeu foi não terem percebido desde o início que estavam elaborando uma coreografia, até porque a movimentação criada inicialmente era seca, brusca, sem elementos de ligação, que foram criados posteriormente para encaixar na música.

Com esta turma em especial, sentimos uma satisfação muito grande ao final da aula, principalmente pelos alunos terem solicitado nossa volta à escola, terem aplaudido ao final da aula e por ter percebido a relação com o prazer que a aula proporcionou.

As fotografias tiradas durante essas aulas, também revelam a participação de todos, o envolvimento e características de prazer.

ANEXO 5: Roteiro de Entrevista (Depois da Aula)

Nome da Instituição:.....

Professor (a):.....

Nível de Ensino:.....

- 1) Você identifica a dança nestas aulas dadas?
- 2) Você já trabalhou, ou costuma trabalhar desta forma com a dança?
- 3) Você acredita ter condições de realizar estas aulas com outras turmas?
- 4) Relacione e comente pontos negativos e positivos identificados por você nestas aulas.
- 5) O que você acredita que poderíamos acrescentar ou mudar?
- 6) Você concordaria em iniciar um trabalho, da forma como o que você presenciou, com outras turmas que você trabalha?

ANEXO 6: Fotografias tiradas durante as aulas ministradas por nós

